

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

Departamento de Educación



**ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL
EN LA VIDA ESCOLAR: ESTUDIO DE CASO
EN DOS ESCUELAS ECUATORIANAS**



Tesis doctoral

Realizada por Santiago Rosano Ochoa

y dirigida por Teresa Susinos Rada y Adelina Calvo Salvador

Santander, 2015



UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

Departamento de Educación



**ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL
EN LA VIDA ESCOLAR: ESTUDIO DE CASO
EN DOS ESCUELAS ECUATORIANAS**

Tesis doctoral

realizada por Santiago Rosano Ochoa

y dirigida por Teresa Susinos Rada y Adelina Calvo Salvador

Santander, 2015

Diseño de la portada: Vanesa De La Vega

INSTITUCIONES FINANCIADORAS

Las siguientes instituciones han colaborado considerablemente en la financiación de esta investigación: La Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), a través del Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo y Becas (IECE), y la Universidad de Cuenca.



“Te lo has ganado, te lo mereces”. Corren tiempos de emprendimiento, de valoración de las competencias individuales, de meritocracia, de competitividad. Se oye a personas decir cuando consiguen algún logro que el éxito es fruto de su esfuerzo, que nadie les ha regalado nada. En mi caso no ha sido así.

Esta investigación no se hubiera podido llevar a cabo sin el apoyo que ha tenido de muchas personas y de algunas instituciones. Voy a nombrar únicamente éstas:

La Universidad de Cuenca (de Ecuador) me dejó marchar y me dio confianza, tiempo y dinero; por otro lado la Universidad de Cantabria (de España) me acogió y me facilitó sus instalaciones y su saber académico, especialmente mis directoras. La Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SEN(ESCYT) de Ecuador, me ha becado a través de Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo y Becas (IECE). No obstante, el mayor aporte ha sido el de las dos escuelas en las que se ha desarrollado la investigación.

A todas: gracias.

A Caty, Fátima y Alicia

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| Capítulo I. INTRODUCCIÓN | 1 |
| 1. Presentación | 2 |
| 2. Problema/Justificación | 6 |
| Capítulo II. REFERENTES TEÓRICOS | 13 |
| 1. La idea de niñez: una construcción que es preciso revisar | 15 |
| 1.1. La niña o niño: ese ser que todavía no es | 16 |
| 1.2. Una experiencia de respeto a las niñas y niños | 18 |
| 2. Qué entendemos por participación | 20 |
| 2.1. Participar, ¿qué es eso? | 21 |
| 2.2. Participación infantil, participación adulta | 26 |
| 3. Educación inclusiva | 30 |
| 3.1. Vivimos, aprendemos, en relación con | 31 |
| 3.2. Exclusión, barreras, falsas participaciones | 32 |
| 4. El Consejo Estudiantil: punto en común de la escuela en Latinoamérica | 36 |
| 4.1. Experiencias en algunos países | 36 |
| 4.2. Un requisito,... con gran potencial | 38 |
| 5. Participación y democracia | 40 |
| 5.1. La participación: el camino hacia la democracia | 40 |
| 5.2. El recelo a la pérdida de poder | 42 |
| 5.3. El derecho a participar | 44 |
| 6. Las asambleas escolares | 47 |
| 6.1. Espacio de diálogo y construcción de democracia | 47 |
| 6.2. Obediencia y responsabilidad | 49 |
| Capítulo III. METODOLOGÍA | 51 |
| 1. Opción por lo cualitativo: “Un saber con sujeto” | 51 |
| 2. Propósitos de la investigación | 56 |
| 3. Casos estudiados | 57 |
| 3.1. Elección de los casos | 57 |
| 3.2. Escuela Quinua | 61 |
| 3.3. Escuela Roble | 62 |
| 3.4. Contexto ecuatoriano | 64 |

| | |
|--|----|
| 4. Fases de la investigación | 66 |
| 5. Técnicas utilizadas | 72 |
| 6. Análisis | 85 |
| 6.1. Análisis descriptivo y teórico | 85 |
| 6.2. Categorías y códigos | 86 |
| 6.2.1. Formación de las categorías y códigos | 86 |
| 6.2.2. Explicación de las categorías y códigos | 91 |

Capítulo IV. RESULTADOS 103

| | |
|---|-----|
| 1. Resultados en la escuela Quinua | 103 |
| 1.1. Idea de niñez | 104 |
| 1.1.1. Idea de niñez que tienen las propias niñas y niños: identidad prestada | 104 |
| 1.1.2. Idea de niñez que tienen las maestras | 106 |
| 1.2. Idea de participación | 111 |
| 1.2.1. Idea de participación que tienen las niñas y niños: Yo hago, tú haces,... otra nos hace participar | 111 |
| 1.2.2. Idea de participación que tienen las maestras: “ <i>siempre están participando: algo hacen, algo dicen</i> ” | 114 |
| 1.3. Estrategias para la participación | 120 |
| 1.3.1. Intervenciones en el aula | 120 |
| 1.3.2. Directiva del grado: Juez y parte | 128 |
| 1.4. Barreras para la participación | 129 |
| 1.4.1. Barreras escolares para la participación | 129 |
| 1.4.2. Barreras extraescolares para la participación: 45 minutos para 45 estudiantes | 132 |
| 1.5. La escucha en la escuela | 135 |
| 1.5.1. Voces incluidas: “ <i>Le ha dado toda la confianza</i> ” | 135 |
| 1.5.2. Voces excluidas | 136 |
| 1.6. Papel del Consejo Estudiantil | 149 |
| 1.6.1. Papel peri-electoral del Consejo Estudiantil | 149 |
| 1.6.2. Papel extra-electoral del Consejo Estudiantil | 154 |
| 1.7. Fundamento de la participación | 159 |
| 1.7.1. Participación decisoria/dirigida: “ <i>No nos vamos a engañar</i> ” | 159 |
| 1.7.2. Participación habitual/eventual: “ <i>La participación es continua, diaria</i> ” | 169 |
| 1.7.3. Participación como derecho/deber: Su(ob)jeto de derechos | 172 |

| | |
|--|------------|
| 2. Resultados en la escuela Roble | 178 |
| 2.1. Idea de niñez | 178 |
| 2.1.1. Idea de niñez que tienen las propias niñas y niños: <i>“Somos sólo niños”</i> | 178 |
| 2.1.2. Idea de niñez que tienen las maestras: <i>“Nosotros acatábamos más órdenes”</i> | 179 |
| 2.2. Idea de participación | 181 |
| 2.2.1. Idea de participación que tienen las niñas y niños: <i>“Cuando recogemos los papeles. ¡Ahá: eso es participar!”</i> | 181 |
| 2.2.2. Idea de participación que tienen las maestras: <i>“Hay una participación total”</i> | 184 |
| 2.3. Estrategias para la participación | 186 |
| 2.3.1. Intervenciones en el aula | 187 |
| 2.3.2. La directiva del grado: Representante,... ¿de quién? | 191 |
| 2.4. Barreras para la participación | 195 |
| 2.4.1. Barreras escolares para la participación: <i>“Ni siquiera se ha puesto en el tapete”</i> | 195 |
| 2.4.2. Barreras extraescolares para la participación: Entre la personalidad y el contexto | 200 |
| 2.5. La escucha en la escuela | 202 |
| 2.5.1. Voces incluidas: <i>“Marcela, ven que te quiero explicar algo”</i> | 202 |
| 2.5.2. Voces excluidas: Una mesa de negociación adult-erada | 205 |
| 2.6. Papel del Consejo Estudiantil | 206 |
| 2.6.1. Papel peri-electoral del Consejo Estudiantil: <i>“Una lista sí propuso eso, pero no ganó”</i> | 207 |
| 2.6.2. Papel extra-electoral del Consejo Estudiantil: <i>“Se podría caminar”</i> | 211 |
| 2.7. Fundamento de la participación | 215 |
| 2.7.1. Participación decisoria/dirigida: <i>“Deciden lo que está correcto”</i> | 215 |
| 2.7.2. Participación habitual/eventual: <i>“Sí participamos: en bailes, en deportes”</i> | 224 |
| 2.7.3. Participación como derecho/deber: <i>“Que no te obliguen, que tú decidas”</i> | 226 |

| | |
|--|------------|
| 3. Quinua y Roble: unas miradas al conjunto | 229 |
| 3.1. Diferentes formas de ver lo mismo | 229 |
| 3.2. Una mirada desde el marco legal | 232 |
| 3.2.1. La directiva del grado | 233 |
| 3.2.2. El Consejo Estudiantil | 234 |
| 3.2.3. El derecho del revés | 239 |
| 3.3. Una mirada desde su condición de pública o particular | 244 |
| 3.3.1. El (diferente) peso de la ley | 244 |
| 3.3.2. Innovación e inversión | 245 |
| 3.4. Una mirada desde mi ser de investigador | 247 |
| | |
| Capítulo V. CONCLUSIONES | 250 |
| 1. Los propósitos, sus logros, su búsqueda | 251 |
| 2. El problema de (tener claro) que la niñez todavía no es | 254 |
| 3. El problema de (no tener claro) qué es la participación | 257 |
| 4. La participación: un derecho por re-construir | 261 |
| | |
| BIBLIOGRAFÍA | 268 |
| | |
| ANEXOS | 276 |
| 1. Correspondencia de términos ecuatorianos y españoles | 276 |
| 2. Niveles escolares de Ecuador y España | 276 |
| 3. Solicitud de acceso a la escuela para realizar la investigación | 277 |
| 4. Diseño de investigación entregado a las escuelas | 278 |
| 5. Autorización de la escuela para llevar a cabo la investigación | 280 |
| 6. Fotos de aula de la Quinua | 282 |
| 7. Fotos de aula de la Roble | 283 |
| 8. Forma de referir las fuentes de información | 284 |
| 9. El lenguaje: más que una cuestión lingüística | 285 |
| 10. Devaneos de un aprendiz de investigador 1 y 2 | 287 |
| 11. Los 100 lenguajes del niño | 289 |

ÍNDICE DE TABLAS

| Tabla | Título | Capítulo | Página |
|--------------|---|-----------------|---------------|
| 1 | Estructura de la investigación según Valentina. | I | 6 |
| 2 | Síntesis de algunos datos de las escuelas | III | 63 |
| 3 | Fases de la investigación | III | 66 |
| 4 | Primeras ideas presentadas a las escuelas | III | 67 |
| 5 | Visitas realizadas a cada una de las escuelas | III | 69 |
| 6 | Cronograma de actividades de la investigación | III | 71 |
| 7 | Explicación descriptiva de la investigación para los grupos focales del grupo de estudio. | III | 73 |
| 8 | Explicación descriptiva para el grupo focales del Consejo E. | III | 74 |
| 9 | Participantes en los grupos focales. | III | 75 |
| 10 | Aspectos abordados en los grupos focales con las niñas y niños. | III | 76 |
| 11 | Explicación descriptiva de la investigación para las entrevistas. | III | 77 |
| 12 | Aspectos abordados en las entrevistas con las maestras | III | 78 |
| 13 | Entrevistas realizadas | III | 78 |
| 14 | Aspectos tenidos en cuenta en las observaciones | III | 81 |
| 15 | Técnicas utilizadas para la producción de la información. | III | 82 |
| 16 | Documentos de centro estudiados | III | 83 |
| 17 | Textos legales estudiados. | III | 84 |
| 18 | Categorías y códigos. | III | 87 |
| 19 | Descripción de los códigos | III | 89 |
| 20 | Voces que más se oyen | IV | 148 |
| 21 | Voces que menos se oyen | IV | 148 |
| 22 | Ejemplo del papel extra-electoral de Consejo Estudiantil. | IV | 158 |
| 23 | “Mis derechos” (Cartel en la escuela Quinua). | IV | 172 |
| 24 | Lo hallado de los propósitos | V | 252 |
| 25 | 1/3: Una participación que se presenta así | V | 253 |
| 26 | 2/3: Otra posible participación | V | 263 |
| 27 | 3/3: Problematizando para avanzar | V | 265 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| Gráfico | Título | Capítulo | Página |
|----------------|--|-----------------|---------------|
| 1 | Problema que origina la investigación | I | 7 |
| 2 | Justificación para el desarrollo de la investigación | I | 8 |
| 3 | Elección intencional de los casos | III | 59 |
| 4 | Mapa de Suramérica | III | 64 |
| 5 | Fundamento de la participación | III | 99 |

Capítulo I: INTRODUCCIÓN

La humanidad se encuentra cada día con nuevas bebés “en brazos”. Les miramos y podemos pensar: “Llega este ser humano, totalmente indefenso, a esta sociedad que yo (humanidad, grupo, persona) he construido; y, por lo tanto, tengo un poder (casi) absoluto¹ sobre él. Entonces: ¿qué hago ahora: le acojo, le rechazo, le educo, le adiestro, le socializo, le rebelo?... ¿Qué?” No habría que apresurarse dando una respuesta. No sin antes habernos hecho otra pregunta fundamental: ¿cómo va a ser mi relación con este ser? O, concretando más: ¿le voy a ver como un igual²? Así como para la anterior pregunta, habría que tomarse tiempo para responder. Si la respuesta es afirmativa se desprenden un sin fin de consecuencias que van a marcar nuestra relación con ese nuevo ser.

Una consecuencia, o varias agrupadas cual manojito, es la parte en la que se le va a dejar actuar. Es decir: en qué, cómo, cuándo, para qué y, sobre todo, por qué se le va a dejar tomar parte –participar–, a esa niña o niño. ¿Qué tan actora, qué tan actor, sujeto de su hacer, vamos a dejar ser a esa persona, a ese nuevo miembro de la comunidad? Y digo *dejar* tomar parte o *dejar* ser porque, como ya he indicado, es la sociedad adulta la que tiene el poder. Las ecuatorianas Diego Pólit y Berenice Cordero³ nos plantean esta misma cuestión concretándola en el ámbito escolar:

¹ Digo esto desde un punto de vista meramente práctico no deontológico.

² Al decir un igual, obviamente, no me estoy refiriendo a alguien que piense y actúe como yo. Todas las personas somos gratamente diferentes. Me refiero a igual en su *ser* humano: en dignidad y en derechos, fundamentalmente.

³ Con el fin de identificar más a las diferentes personas que voy a citar en el trabajo, al referirme a ellas dentro del cuerpo del texto lo haré anteponiendo su nombre al apellido. De esta forma conocemos un poquito más de su identidad, que antes de pedagoga o investigadora, es de persona: mujer u hombre.

“Detrás de toda forma de relación, de toda forma de enseñanza, hay una forma de ver al otro con el que uno se relaciona. Y (...) esa forma de ver al otro, a los niños, está condicionada por la forma en que la sociedad ve a los niños” (Pólit y Cordero, 1995: 93).

Es decir: me relaciono con alguien, le enseño, según veo a esa la persona. Y, a su vez, le veo (a las niñas y niños en nuestro caso) estando yo condicionada por la forma en que la sociedad le ve. Defenderemos al final de la investigación la idea de que la escuela se relaciona con las niñas y niños, y, por lo tanto, *maneja* su participación, en función de cómo los ve. Y la forma de verles en la escuela, nos va a decir esta investigación, es principalmente como seres del *todavía no* (preparados, responsables, capaces, etc.). Fijándonos más en sus carencias que en sus posibilidades. Visión-idea que provoca, en gran medida, la falta de participación de las niñas y niños en la escuela. Podríamos escudarnos derrotadas⁴, en que así ve la sociedad a la infancia. No nos sirve. Con Paulo Freire, pedagogo de la esperanza, debemos recordar que estamos *condicionadas* (por nuestro contexto) pero no *determinadas*, que tenemos un margen de libertad, de poder, que debemos ocupar (1973). No sabemos (nosotras: escuela, maestras, pedagogas,...) cómo miramos a esa niña o niño cuando nació, pero le volvemos a tener ahí, entrando a la escuela. No disponemos de ese poder total que tuvimos entonces, pero sí el poder que nos da el recibir a esa niña o niño en nuestro terreno de juego: una escuela ideada y dirigida por nosotras, adultas. Es una segunda oportunidad para establecer con ellas y ellos una relación más respetuosa.

1. PRESENTACIÓN

Con esa relación en el horizonte emprendimos la investigación: tesis doctoral cuyo trabajo de campo se ha llevado a cabo en Ecuador y ha sido escrita mayormente en la Universidad de Cantabria, en España. Ha sido dirigida por las doctoras Teresa Susinos y Adelina Calvo, del Departamento de Educación de dicha universidad. Es un estudio de caso en dos escuelas urbanas de una ciudad ecuatoriana, con niñas y niños de 5° de

⁴ Cada vez que hago referencia a personas de ambos sexos como, maestras y maestros por ejemplo, para facilitar la lectura intento hacerlo con un término genérico. Cuando no puedo lo hago en el género propio de la palabra *persona*: en femenino. De esta forma quedan incluidas todas las personas. Hago una excepción mencionando a las niñas y niños por ser las protagonistas del proceso educativo y de esta investigación en particular. En el anexo 9 explico con detalle esta decisión.

Educación Básica (4° de primaria en España⁵: niñas y niños de, alrededor de, 9-10 años). Con técnicas cualitativas se realizó el trabajo de campo durante 2012, con el propósito de aportar al esclarecimiento del camino de la participación infantil escolar. Así pues nos planteamos analizar cómo funciona la participación de las niñas y niños en los años de básica elegidos de las dos escuelas en función de su derecho a hacerlo, de su poder de decisión, de su forma de realizarla. Con cuaderno y lápiz y ganas de escuchar y aprender fui al campo:

“¿Qué haces en la escuela?”, oí que me decía una niña con desparpajo. La demanda me sorprendió. Yo estaba sentado en el borde del patio, era tiempo de recreo y me relajaba después de una observación de clase. La pregunta no era fácil de responder, no era una niña del grupo con el que trabajaba; pero intentando mostrar la desenvoltura que ella había manifestado, le dije: *Estoy estudiando cómo es la participación de las niñas y niños*. La niña quedó en silencio. Parecía que ahora era yo quien llevaba la iniciativa de la improvisada conversación; así es que me la jugué y le pregunté de forma repentina: *¿Tú participas?* El semblante de la niña cambió. Con una mirada atónita, que expresaba un: *¿cómo me preguntas eso?, es obvio*, contestó: *“¿Tú qué crees? Si vengo a la escuela, ¿qué crees?”* Y recuperando la batuta de la situación, casi ofendida por haber cuestionado su condición de sujeto participante, dijo mientras daba la vuelta yéndose de mi lado: *“¡Ah!, éste no piensa”*. Tenía alrededor de 8 años. Más tarde supe su nombre, Valentina⁶ (diar. c.).

La investigación recién estaba comenzando y Valentina la hubiera acabado de un plumazo. Algo parecido a lo que hizo aquel padre de familia que me dijo, al instante de explicarle el propósito de la investigación, que la participación de las niñas y niños en la escuela era simbólica; y que no era necesario que pasara tres años investigando (le oiremos después). Con sentidos opuestos, podrían haber sido dos hipótesis que ambas, la niña y el padre, no dudaban en corroborar.

El cuestionamiento de Valentina (*“¿tú que crees?”*) me quedó rondando en la cabeza. Después me di cuenta que en la pequeña conversación mantenida con ella, así como en la larga investigación, podríamos diferenciar cinco espacios, que se solapan y retroalimentan. En este capítulo tenemos el primero, el problema que origina la investigación, en el capítulo II los referentes teóricos, en el capítulo III la metodología seguida en el campo, en el capítulo IV los resultados fruto del análisis y en el último

⁵ Debido a esta “co-producción” ecuatoriano-hispana, van a aparecer términos que varían de un país a otro. Utilizaré los ecuatorianos. En este caso, por ejemplo, hablo del 5° de Educación Básica, que en España corresponde al 4° de primaria. Así haré la primera vez que aparezca un término nuevo, indicando su homólogo español. No obstante, en los anexos 1 y 2 se refleja la correlación de todos los términos que aparecen.

⁶ Los nombres de las escuelas y de las personas informantes se han cambiado por otros ficticios para mantener la confidencialidad de la información.

capítulo las conclusiones. De esta forma el camino recorrido comienza en la escuela, con uno o varios cuestionamientos y finaliza volviendo a la escuela con unas conclusiones que se presentan como sugerencias y nuevas preguntas que puedan ser debatidas por las protagonistas. Vamos a describir brevemente estas cinco etapas:

La primera etapa es un cuestionamiento inicial que parte de la realidad escolar. Una realidad que cuestiona, inquieta, reclama. Valentina, representando a la realidad, no se anduvo por las ramas: ¿Qué haces tú aquí? “¿*Qué haces en la escuela?*”. Pregunta que desdoblada podría presentarse como: ¿Por qué vienes (incluso, venimos) a la escuela? ¿Cómo miras a la escuela: a quién miras, desde dónde, con qué prejuicios, con qué intereses,...? En nuestro caso, la problemática de la investigación surge por la detección, a través de las prácticas de la carrera de Educación Básica⁷ en las escuelas, de un muy limitado protagonismo infantil. Esta es la situación problemática de la realidad que convoca mi interés. Y este inicio viene justificado por tres motivos: la participación de las niñas y niños es su derecho; mejora la escuela haciéndola más inclusiva; y es indispensable para la educación para la ciudadanía. Esta fase inicial se presenta en el capítulo I: introducción.

Escucha del cuestionamiento, visión del problema,... hay, entonces, que indagar, buscar. Se trata de pensar en la situación problemática a la luz de lo que ocurre en otras situaciones, más o menos, similares. En nuestro caso, como le dije a Valentina, nuestro estudio se centra en conocer *cómo es la participación de las niñas y niños*. Para ello se estudia lo que hay investigado sobre el tema. Es la revisión bibliográfica, que sirve, además, para explicar mi posicionamiento teórico. En mi caso los referentes teóricos han sido “locales” y “foráneos”. Para presentar la participación infantil como un derecho y para verla desde el punto de las niñas y niños se ha recurrido a Diego Pólit, José Sánchez y Paulo Freire entre otros. También se ha tomado el referente del trabajo investigativo, que hay desarrollado en el movimiento de la voz del alumnado vinculado a la escuela inclusiva, del equipo de investigación del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria que dirige Teresa Susinos y del que forma parte, entre otras, Adelina Calvo. Equipo de investigación que está en la línea de autoras anglosajonas como Jean Rudduck, Julia Flutter y Michael Fielding. Todas ellas son referentes

⁷ Me refiero a las prácticas que realizan las estudiantes de la carrera de educación básica de la Universidad de Cuenca. Prácticas que se desarrollan en escuelas de la ciudad de Cuenca. Yo trabajo en esa carrera en el espacio de las prácticas.

teóricos de la investigación. Es el capítulo segundo de la misma.

Hay que ir delineando el camino, haciendo un diseño. Delimitamos el campo de estudio, concretamos los propósitos y decidimos cómo se va a hacer el estudio, con qué técnicas, etc. Esta ha sido una investigación cualitativa para la que se eligieron dos casos, dos escuelas urbanas. Se utilizaron grupos focales, entrevistas, observaciones y revisión de documentos. Se trabajó con categorías y códigos: unas se establecieron a priori y otras emergieron durante el camino. La pregunta que le hice a Valentina, *¿tú participas?*, es una muestra muy simple de cómo planteo el camino para producir la información en el campo, para escuchar a las protagonistas. Todo esto se presenta en el capítulo tercero: metodología. Tanto la revisión bibliográfica como la metodología tienen su origen en el trabajo de fin de máster “Desarrollo de la participación estudiantil: proyecto para un estudio de caso en dos escuelas ecuatorianas”, dirigido por Teresa Susinos y defendido en la Universidad de Cantabria en 2011.

En el campo escuchamos a las protagonistas, su percepción de la participación, sus certezas, sus dudas, etc. Valentina lo tenía muy claro, *¿Tú qué crees? Si vengo a la escuela, ¿qué crees?* En otras ocasiones vamos a ver que no lo está tanto. Primero escuchamos las voces de la escuela Quinua y posteriormente las de la Roble⁸. El análisis se hizo teniendo como eje vertebrador las categorías y los códigos. Este análisis va dando resultados, que, finalmente se presentan conjuntamente donde se contrastan los de una escuela y otra. Es lo que compone el capítulo cuarto: resultados.

Y continuamos con la apertura de nuevos caminos, con posibles explicaciones, con nuevas preguntas. Si bien a Valentina le parecía una empresa absurda la mía, no deja de servirnos para continuar con el símil. Para empezar se mostró sorprendida, reacción que es bueno que produzcan los resultados de la investigación. Y concluye la conversación diciendo: *éste no piensa*. Así es Valentina: yo no pienso, como tú. Tenemos formas diferentes de pensar, igual de válidas y necesarias: el pensar adulto y el infantil. Y de aquí surge una de las principales conclusiones a las que hemos llegado. Valentina, junto con las demás niñas y niños de la escuela, nos está diciendo: *ustedes, adultas, no piensan como nosotras. Lo saben, pero creen que nuestro pensamiento es inferior y no les interesa tenerlo en cuenta*. Y mientras perdure esa idea, que invisibiliza a la niñez como sujeto protagonista de su forma propia de participación, va a ser muy difícil que

⁸ Nombres ficticios de las dos escuelas de estudio.

pueda ejercer la participación. Ésta y otras conclusiones se pueden ver en el capítulo V.

Vamos a recorrer este camino, que se carga de sentido en cada una de sus etapas, en cada uno de sus pasos. Lo iniciamos en la escuela y allí nos llevará de nuevo. Lo podemos ver sintetizado en la siguiente tabla donde la conversación con Valentina nos da la pauta:

| ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN SEGÚN VALENTINA | | |
|---|--|--|
| Valentina | Estructura | Recorrido |
| “¿Qué haces en la escuela?” | Capítulo I. Introducción (cuestionamiento inicial, problema) | Caminando en la escuela,... |
| Quiero conocer cómo es la participación de las niñas y niños. | Capítulo II. Referentes teóricos (revisión bibliográfica) | ...escuchando: * las investigaciones habidas y * las voces de la escuela,... |
| ¿Tú participas? | Capítulo III. Metodología (Producción de la información) | ...pensando/analizando las voces,... |
| “Tú qué crees? Si vengo a la escuela, ¿qué crees?” | Capítulo IV. Resultados (Análisis) | ...y vuelta a caminar por la escuela,... |
| “Éste no piensa” (piensa como adulto) | Capítulo V. Conclusiones | |

Tabla: 1

2. PROBLEMA/JUSTIFICACIÓN

Las prácticas que desarrollan las estudiantes que se forman para el magisterio en las escuelas dan pie para muchos aprendizajes, no sólo de las practicantes, también de las profesoras de la universidad que hacen el seguimiento a las mismas. Siendo profesor tutor de prácticas, en la carrera de Educación General Básica en la Universidad de Cuenca (en Ecuador), he tenido la oportunidad de constatarlo. En el proceso de prácticas en dicha carrera se combinan periodos de asistencia a las escuelas con espacios de reflexión en la universidad⁹. Éstos, son espacios de reflexión sobre lo vivido en las escuelas. Las estudiantes-practicantes, con la coordinación de la profesora universitaria que les hace el seguimiento en la escuela, describen y analizan lo sentido,

⁹ Es lo que se conoce como Actividad Pedagógica en la Escuela. Actividad que desarrollan las estudiantes desde su 2º año de formación universitaria.

visto, hecho, aprendido, etc. en la escuela. Este espacio también es de utilidad para evaluar y reorientar la formación que ofrece la universidad a las futuras maestras. Algo detectado por las estudiantes, en las escuelas de prácticas, es la falta de protagonismo en el proceso de aprendizaje que tienen las niñas y niños. La que dirige, casi exclusivamente, el aprendizaje es la maestra¹⁰, lo que no favorece el involucramiento¹¹ de las estudiantes en las tareas y el proceso en sí. La desmotivación y muy limitada participación es un tema recurrente al ir asociados con la “indisciplina” que preocupa especialmente tanto a las practicantes como a las maestras que las reciben en la escuela.

Unido a esto, no encontramos, en el entorno de la educación básica ecuatoriana, publicaciones sobre investigaciones que profundicen en el tema de la participación de todas las niñas y niños, enfocando la participación como un derecho a tomar parte en todos los procesos y decisiones del vivir diario de la escuela.

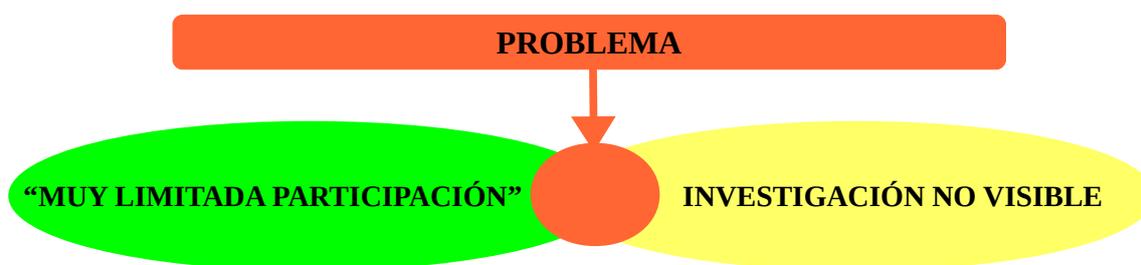


Gráfico 1

Entonces, la aparentemente limitada participación de las niñas y niños en las escuelas, sentida por las estudiantes de magisterio que asisten a las escuelas a hacer sus prácticas, unida a la falta de investigaciones localizadas al respecto (gráfico 1), suponen el problema que origina la realización de esta tesis.

Se podría decir que la participación de las niñas y niños en la escuela no es necesaria. Sería un punto de vista. No es el nuestro. Diferentes autoras, nos indican que se debe desarrollar la participación infantil en la escuela principalmente por tres razones: la participación de las niñas y niños en la escuela es un derecho, la ley¹² así lo expresa

¹⁰ Maestra es el término habitual que reciben en Ecuador las docentes responsables de un aula. En España el equivalente es *tutora*.

¹¹ Me refiero al sentirse motivada, retada, por la tarea o procesos didácticos de forma que participe plenamente en su realización.

¹² Siempre que diga algo sobre el Ministerio o aspectos legales, y no indique lo contrario, me refiero al

(LOEI, 2011: art. 2); su participación mejora la vida democrática y pedagógica de la escuela porque la hace más inclusiva y es un elemento formativo indispensable en la educación para la ciudadanía. Estas, y otras razones, son presentadas por Ana Novella y Jaume Trilla (2014: 20), y por Jean Rudduck y Julia Flutter (2007: 97), desde la óptica del movimiento de la voz del alumnado (gráfico 2). Pero no son sólo estas autoras, vamos a ver cómo desde instancias variadas, entre ellas el Ministerio de Educación ecuatoriano (en adelante me referiré a él como Ministerio), se argumenta la necesidad del desarrollo de la participación infantil.

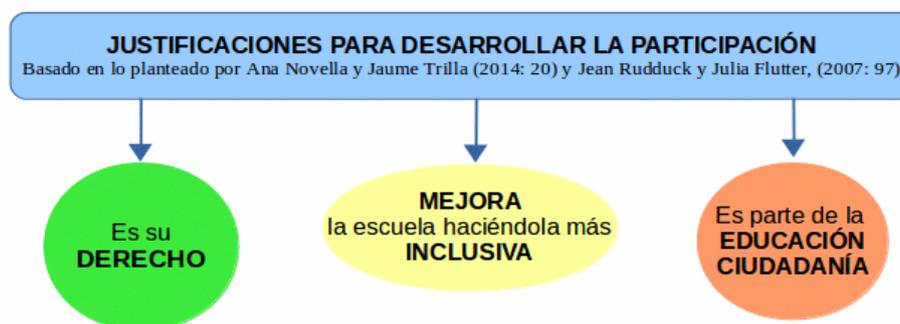


Gráfico 2

Ana Novella y Jaume Trilla (2014: 20) insisten en destacar la importancia fundamental de la primera justificación. Idea que compartimos. La razón prioritaria por la que hay que promover la participación de las niñas y niños en la escuela no es porque así se formarán para la participación futura, sino porque *ya*, ahora, tienen el derecho a participar. Argumentar como razón preferente de la participación (por delante de la del derecho) que así aprenderán a participar y a ser buenas ciudadanas conlleva la idea de la niñez como del “todavía no” (hablaremos de ella ampliamente).

“Aceptar, en tanto que razón preferente de la participación infantil, que de este modo los niños aprenderán a participar y se formarán como futuros buenos ciudadanos, es aceptar implícitamente un imaginario social sobre la infancia que no compartimos. Es decir, la creencia de que la identidad principal de la infancia consiste en sus carencias, que el sentido esencial de «ser niño» radica en formarse para dejar de serlo, que los niños no son ciudadanos sino sólo futuros ciudadanos” (Novella y Trilla, 2014: 20).

Por lo dicho la participación no es, principalmente, una capacidad más a adquirir en la escuela. Se torna en una condición sine qua non para que a las niñas y niños se les pueda exigir la obligación de, o puedan ejercitar su derecho a, educarse de forma

escolar. Las autoras señaladas citan, como segunda razón para fomentar la participación infantil, la que llaman razón pragmática: la participación de las niñas y niños contribuirá a mejorar el ámbito donde se produzca. Si las niñas y niños tienen un tipo de participación adecuado con sus expectativas es muy probable que sientan la institución como suya y, por lo tanto, trabajen (jueguen, colaboren,...) en y por ella. Rafael Feito (2011: 14) insiste en la idea del vínculo entre participación, identificación con la escuela y motivación para trabajar, concluyendo que la participación de las niñas y niños en la escuela es un esencial índice de calidad. La mejora escolar, además de por los cambios que se deriven del proceso de participación estudiantil, viene asegurada por el proceso en sí; es decir la participación estudiantil es la principal mejora de la escuela (Calvo, Haya y Susinos, 2012 y Susinos y Rodríguez, 2011).

El dar más posibilidades de participación a las niñas y niños en la escuela no es cuestión de elección. El *Programa nacional de educación para la democracia* se refiere a las niñas, niños y adolescentes como las principales agentes y centro generador del cambio social que se busca (Acuerdo, 2008). Incluso dice el Código de la niñez y la adolescencia que las niñas y niños están obligadas de manera especial a cultivar los valores de la democracia (Ley, 2003: art. 64). Entonces, si las niñas y niños tienen la obligación de ser demócratas en la escuela, ésta tiene el deber de facilitarles la participación. De hecho, así lo reconoce la Constitución al responsabilizar al Estado de garantizar la participación activa de las estudiantes en los procesos educativos (Decreto, 2008: art. 347). También está normado que en los centros educativos hay que apoyar las iniciativas “que impliquen un alto porcentaje de participación y protagonismo estudiantil” (Acuerdo, 2008). En principio, pues, parece no haber lugar a dudas: desde Ecuador, en la Constitución, hasta en las Naciones Unidas (como vamos a ver), la participación de las niñas y niños en la escuela es su derecho.

Por otra parte, en la realidad escolar ecuatoriana juega un papel preponderante la instancia del Consejo Estudiantil¹³ como órgano de representación estudiantil de toda la institución, que una de sus principales funciones es garantizar la participación de las estudiantes (nos vamos a referir ampliamente a él). Es necesario, entonces, conocer cómo esta instancia interviene en la escuela: en el currículo, en la organización escolar, etc., si no se hace así podríamos correr el peligro de estar ofreciendo una

¹³ El Consejo Estudiantil es una instancia, característica de las escuelas de la mayoría de países latinoamericanos, de representación estudiantil, elegida por el alumnado del centro cada año escolar.

“ficción de participación (...) cuando los alumnos son motivados a intervenir en asuntos menores o no polémicos de la vida institucional (infraestructura, uniformes), pero tienen vedado directa o indirectamente acceder a temas sustantivos o conflictivos (relaciones docente-alumno, contenidos curriculares), o cuando las recomendaciones emanadas de los cuerpos estudiantiles jamás son consideradas por las autoridades de la escuela” (Instituto interamericano de derechos humanos, 2008: 38).

La ley de educación (LOEI, 2011a: art. 7) dice claramente que las niñas y niños en la escuela tienen derecho a expresar libre y respetuosamente su opinión, a ser escuchadas y a que su opinión sea considerada como parte de las decisiones que se adopten. Esta última parte es importante, me refiero a vincular la opinión de las niñas y niños con decisiones.

A veces se cae en el error de atribuir la causa de un posible fracaso en la participación a las estudiantes, a su falta de capacidad, a su personalidad introvertida; cuando la causa hay que buscarla en las condiciones escolares (Martínez, 2010: 170). Uno de los obstáculos que aparece con más frecuencia es el de la edad de quienes van a participar. ¿En qué medida puede ser escuchada y tomada en cuenta la voz de las niñas y niños? El Código de la Niñez y la Adolescencia, referente de la defensa de los derechos de la niñez, dice algo llamativo: “Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ser consultados en todos los asuntos que les afecten. Esta opinión se tendrá en cuenta en la medida de su edad y madurez” (Ley, 2003: art. 60). Así pues: las niñas y niños tienen derecho a que se les consulte, después “veremos”, las adultas, la validez que le damos a esas palabras. Y lo veremos en función de cómo les afecte, la edad y la madurez. Dejando a un lado la edad, las otras dos son condiciones ambiguas que permiten fácilmente, llegado el caso, justificar el no darles voz.

En la investigación escolar anglosajona a la participación de las niñas y niños se le conoce más como *voz del alumnado*. Las experiencias de voz del alumnado agrupan “una variada gama de iniciativas cuyo elemento común podría ser definido como el interés por promover la participación y el protagonismo de los alumnos en la vida escolar” (Susinos, 2009: 122). Los términos de voz del alumnado y participación los voy a tratar como sinónimos¹⁴. En la presente investigación utilicé más el término de participación por ser más habitual en la cultura escolar ecuatoriana.

¹⁴ José Miguel Nieto y Antonio Portela asemejan ambos términos diciendo que “la voz del alumno viene a representar una metáfora de la participación” (2008: 3). El “Comité de los derechos del niño” de las Naciones Unidas también equipara derecho de las niñas y niños a que se les escuche con participación (Naciones Unidas, 2009: 5).

Sobre el lenguaje empleado

Con la elección de una metodología cualitativa buscamos escuchar y entender el significado que las protagonistas (adultas y niñas y niños) dan a sus experiencias. Desde ahí queremos entender los hechos que se producen en la escuela. Algunos subtítulos que voy a emplear son palabras de las protagonistas sin seguir uniformidad de criterio en cuanto a la redacción de los mismos. Quiero decir que unos subtítulos hacen referencia a gran participación, por ejemplo: “La participación es total”, que son palabras de una maestra, y otros aludirán a la falta de ella, por ejemplo: “Escuchar más y hablar menos”, que dice otra maestra, haciendo una autocrítica de la actitud de poca escucha que tiene su colectivo. Además, el no seguir uniformidad en cuanto a la orientación de los subtítulos lo hago porque desde ahí, desde los diferentes inicios, quiero dejar constancia de lo complejo y rico que es el mundo subjetivo de las personas, pues las percepciones de cada quien, por separado y estableciéndose relaciones, conforman las diferentes realidades de la vida escolar. También se cuentan pequeñas historias de “encuentros” con diferentes personas vividos durante la investigación. En la presentación hemos conocido el primero, el de Valentina. Así mismo se utilizan expresiones hechas del lenguaje común como “juez y parte” o “el peso de la ley” o juegos de palabras como “el derecho del revés” (para, como explico cuando aparece, referirme a un derecho que se le ha dado la vuelta hasta convertirlo en su contrario), y otras formas de escritura que se mueven sin recelo por los márgenes de la formalidad o de la escritura académica clásica.

Digo *sin recelo* porque las formas de presentar, de dar a conocer, las investigaciones son varias. Helen Simons explica diferentes modelos de informes de investigación y se refiere a una forma de escribir los estudios de caso que incluye contar historias. Piensa que al investigar no dejamos de ser quienes somos, lo que supone incluir lo que sentimos tanto como lo que pensamos y, de la misma forma, es necesario involucrar los de quien lea el informe. Esta investigadora británica indica que en los últimos años “ha habido un mayor reconocimiento de la importancia de incluir en la investigación nuestros sentimiento y emociones” (2011: 132) y hace mención a numerosas investigaciones de otras autoras donde justifica este reconocimiento. Así, con esta intención de involucrar y llegar más fácilmente al *ser total* de quien lea, considero que está justificada esta forma de hacer más cercana y amena la lectura. Y el que un texto (y

más si es de estas dimensiones) motive a su estudio, guardando por supuesto un estilo estructurado, serio con el tratamiento de la información (bibliográfica y de campo) y con una construcción gramatical correcta, pienso que contribuye a su difusión.

Generalmente escribo en primera persona. La forma in-personal, no me gusta por eso mismo: porque no es personal. Desde luego, si me refiero a un grupo en el que no estoy incluido (si hablo de las niñas y niños, por ejemplo) no puedo utilizar la primera persona y empleo la tercera.

Capítulo II: REFERENTES TEÓRICOS

“Yo quiero que sea pública –le dijo Tamia a su maestra– para que puedan venir los niños que no pueden venir ahora” (así comenzaba el Trabajo de Fin de Máster al que ya me he referido). Tamia tenía 7 años, su maestra¹⁵ algunos más, pero posiblemente no habría recibido muchas respuestas así al preguntar a las niñas y niños qué querían que tuviera su escuela. Los requerimientos iban en torno a “una piscina”, “más columpios”, “animales”,... Esto ocurría en Cuenca (Ecuador), en mayo de 2010 en una escuela particular¹⁶. Podríamos zanjar la cuestión comentando la “ocurrencia de la niña”, “siete años nomás tiene”, “son cosas de niños”,... o preguntarnos en torno al papel de las niñas y niños en la escuela. Opto por esto último.

Michael Fullan¹⁷ se hace la siguiente pregunta: “¿Qué ocurriría si tratásemos al estudiante como a una persona cuya opinión importase...?” (Ruddck y Flutter, 2007: 107, citando a Fullan). ¿Qué ocurriría si la voz de las niñas y niños fuera tomada en cuenta? Yo no lo sé, pero, como argumento más adelante, es su derecho. Además, todos los empeños por reinventar la escuela, ya sea instalando más columpios o eliminando las barreras económicas, y más si son desde la mirada de sus principales protagonistas, hay que intentarlos. En una entrevista con niñas y niños en una escuela de Madrid, Paula, una niña de 11 años, decía que “si los niños participaran más, el mundo sería de otra forma; no habría guerras ni se trabajaría tanto [y] se jugaría más” (Freire, 2010a: 63). Atractivo.

¹⁵ Maestra es el término habitual que reciben en Ecuador las docentes responsables de un aula. En España el equivalente es *tutora*. Si no indico lo contrario, en los casos en los que haya diferente terminología entre Ecuador y España, utilizaré las expresiones ecuatorianas. En los anexos 1 y 2 se detalla la correspondencia de términos.

¹⁶ La educación particular en Ecuador es la que en España se conoce como *privada*.

¹⁷ En Canadá, en 1991.

Recurro a dos latinoamericanos referentes de la pedagogía y la niñez, el brasileño pedagogo Paulo Freire y el ecuatoriano antropólogo de la niñez Diego Pólit, para cimentar la obra en construcción que quiere ser esta investigación. El primero, en su clásica *Pedagogía del oprimido* donde fusiona de forma magistral humanidad y pedagogía, nos explica que el *ser humano* lleva consigo una vocación ontológica a humanizarse cada vez más, a *ser más*. Los seres humanos, nos dice, “están siendo, como seres inacabados, inconclusos, en y con una realidad que siendo histórica es también inacabada como ellos” (Freire, 1973: 95). Y el segundo completa: el tomar parte en el hacer-se a sí y a su contexto, es decir la participación, “es una necesidad, y por lo mismo un derecho, que emana de la condición de persona, de sujeto de derechos que tenemos todos los seres humanos” (Pólit, 2009: 2). Se desprende entonces que, en la medida que a un ser humano se le posibilita el ejercicio de su derecho a participar libremente se posibilita el desarrollo de su naturaleza de persona. La participación humaniza.

Proyectos educativos atentos a la voz de las niñas y niños ha habido desde años atrás. En 1901, Francisco Ferrer creó en Barcelona escuelas con la idea de “escuela moderna” en las que se valoraba la voz de las niñas y niños. Se recogían ideas infantiles de este calibre:

“Una niña de 9 años presenta esta sensata observación, que entresacamos de la explicable incorrección de su lenguaje: Al criminal se le condena a muerte: si el homicidio merece esa pena, el que condena y el que mata al criminal igualmente son homicidas; lógicamente deberían morir también, y así se acabaría la humanidad” (2009: 179).

Empezaremos este análisis de lo investigado sobre la participación escolar centrándonos en tres elementos claves: qué entendemos por niñez, por participación y por educación inclusiva, educación donde cobra mayor sentido la participación de la niñez. Vamos a dar un repaso por lo que hay investigado sobre ellos centrándonos en lo concerniente a la participación. Quiero decir que, al ser tres conceptos tan generales, vamos a fijarnos en lo que les caracteriza en relación con la participación. Así lo haremos, pues, con la idea de niñez (o infancia) y con la de educación inclusiva. Además de los tres conceptos centrales, niñez, participación y educación inclusiva, hay otras ideas claves que se van a tener en cuenta en la investigación. La primera es la concerniente al Consejo Estudiantil, seguiremos con el binomio participación y democracia y finalizaremos con las asambleas escolares. De estos tres temas también vamos a hablar en este capítulo.

1. LA IDEA DE NIÑEZ: UNA CONSTRUCCIÓN QUE ES PRECISO REVISAR

Voy a tratar como sinónimos niñez e infancia. En Ecuador se utiliza más el término niñez, en gran medida porque el de infancia se asocia al vocablo latino in-fans (el que carece de voz). Sin embargo, en el Código de la Niñez y la Adolescencia de Ecuador (Ley, 2003), referente clásico de los derechos de la niñez, indirectamente se está empleando pues reiteradamente aparece la palabra *infantil*, que es el adjetivo de infancia. En otros países latinoamericanos sí se utiliza el término infancia¹⁸. La edad, si bien no la tomo como algo riguroso, a modo orientativo comparto el criterio del Código de la Niñez y Adolescencia, que por niña o niño entiende a la persona que no ha cumplido doce años de edad (Ley, 2003: art. 4). Hay otros criterios: En la *Convención sobre los derechos del niño* se entiende por niña o niño todo ser humano menor de 18 años (Naciones Unidas, 1989: art. 1). Esta idea no la comparto porque invisibiliza la etapa de la adolescencia que, así como la de la niñez tiene sus particularidades que la diferencian y le dan entidad propia.

Voy a hacer referencia a menudo a la diferenciación entre *lo* adulto y *lo* infantil¹⁹. No lo hago por marcar un antagonismo. No es cuestión de definir la infancia como la no adultez o viceversa, como si fuera la etaria la única diferencia posible, existe la adolescencia y las personas adultas mayores²⁰. Es algo más complejo: con adultez o mundo adulto me refiero a las personas que, generalmente, toman las decisiones que afectan a la sociedad y a la naturaleza y que transforman ambas con su quehacer sobre ellas. La diferenciación, entonces, la hago porque es necesario que seamos conscientes de las distintas maneras de estar en, y ver el mundo que tienen una y otra etapa de la vida. Sobre todo cuando la relación de poder entre ambas está claramente desequilibrada (Susinos: 2013). En este sentido Jorge Castro nos exhorta a analizar “las cuestiones de poder que se expresan en la aún difícil relación entre mundo adulto y mundo de la infancia” (Castro, 2009: 152).

¹⁸ Chile y México, por ejemplo.

¹⁹ Varias autoras ya se han referido a esta diferenciación: Wilson Mellizo (2011: 286), Jorge Castro (2009) y Diego Pólit (2009: 20) hablan del mundo adulto y el infantil; éste último (2009: 44) y Alfredo Hoyuelos (2009: 176) de la cultura adulta y la infantil. Jorge Castro (2009: 152) también se refiere a las “culturas de la adultez”. Ingrid Agud (2014: 157) aplica los dos adjetivos para diferenciar los intereses –intereses adultos e intereses infantiles–; y José Sánchez (2009: 45) se refiere a la adulta y la infantil como dos formas diferentes de participación.

²⁰ Término con el que se designan en Ecuador a las personas ancianas.

1.1. LA NIÑA O NIÑO: ESE SER QUE TODAVÍA NO ES

La infancia, como todos los conceptos, es una construcción social. Cada cultura le puede dar un sentido. La concepción que tengamos de las niñas y niños marcará las fronteras de lo que seamos capaces de esperar de ellas y ellos (Susinos, 2009: 124), determinará la relación pedagógica (y humana en general) que establezcamos y, por lo tanto, el tipo de participación que fomentemos. Desde el mundo adulto hay dos concepciones clásicas sobre la infancia: la de infancia *inocente* y la de *etapa de preparación para* algo posterior. A veces, desde el mundo adulto se actúa con las niñas y niños como seres rusionianos; como si las niñas y niños, al margen de la corrupta sociedad, tuvieran que descubrir la bondad que hay en sí; y pensamos a la niña o el niño “más como un fenómeno natural que como un tipo social: un niño abstraído y descontextualizado” (Dahlberg, Moss y Pence, 2005: 80). Esta idea de la *inocencia* de las niñas y niños se desprende de la ignorancia que sobre ellas y ellos tenemos, encierra en sí una ignorancia de su mundo, de su conocimiento y, lo más grave, puede llevarnos a ignorarles a ellas y ellos. Otras veces concebimos la infancia como un potencial, una pre-etapa, un momento de preparación para el futuro. Esta visión conlleva relegar su presente, o dicho de otra forma: éste está condicionado por su futuro. Así la niñez se convierte en un viaje

“desde lo incompleto de la infancia hasta la madurez y hasta el estatus humano pleno que representa la adultez (...). El niño se halla en el proceso de convertirse en adulto (...) es algo todavía por ser” (Dahlberg, Moss y Pence, 2005: 78).

Desde la mirada adulta se ve de las niñas y niños, sobre todo, su futuro: son seres para el día de mañana. La niña o niño

“se define no tanto por un 'ser' como por 'aún-no-ser' adulto (...), el niño es lo que el adulto ya fue y ha superado felizmente (...), debe sustituir gradualmente las cualidades y atributos de niño, por las de adulto” (Gaitán, 2010: 14).

De esta forma no se les ve como seres del presente, con derecho a participar ahora. En una investigación llevada a cabo por Ingrid Agud, Ana Novella y Asun Llena (2014: 84), se sondearon las condiciones que las niñas y niños consideraban necesarias para que pudieran participar. Las principales fueron: ser escuchadas, reconociendo y valorando sus ideas; y no ser manipuladas, que no se utilice su participación en

beneficio de intereses adultos²¹. Es decir piden, como cualquier ser humano, que se les respete y que se tenga confianza en ellas (Day, 2012: 157).

Cuando las niñas y niños se expresan, hablando, pintando, preguntando, jugando o de otra forma, visto desde el mundo adulto, expresan fantasías, sueños, ocurrencias (como la que expresaba Tamia),... y con frecuencia las adultas dicen que todavía no piensan, que no saben. Se mezcla y se confunde el saber con el pensar. Se olvida que

“el pensamiento se define por su capacidad de generar otros pensamientos. El pensamiento no se queda quieto. El saber puede acumularse, pero el pensamiento es una actividad” (Corea y Lewkowicz, 2004: 128).

Entonces se les quiere enseñar a pensar, y se les instruye: *Esto se dice, eso no se dice; esto se hace, eso no se hace; esto es así y aquello...* La familia y la escuela, en tanto instituciones, moldean el mecanismo de pensamiento de la niña, del niño:

“El niño debe pensar de determinada manera, debe pensar lógicamente, debe pensar según un principio de realidad, debe delimitar sus fantasías de realidad, debe separar sus deseos de la realidad. Las instituciones están orientadas para que los chicos piensen conforme a normas, no para que piensen” (Corea y Lewkowicz, 2004: 128).

La preocupación por el monopolio del pensamiento que nos han expresado Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz, la comparten Diego Pólit y Berenice Cordero. Éstas nos dicen que es necesario tomar una “perspectiva del reconocimiento del niño, la niña (...) como personas y actores de su propio proceso de aprendizaje” (Pólit y Cordero 1995: 97). Y ese reconocimiento implica

“que mis verdades (personales o institucionales) son un punto de vista sobre una realidad compleja y que frente a ellas el niño, la niña (...) pueden generar o sostener otros puntos de vista diferentes” (Pólit y Cordero, 1995: 97).

Suele ocurrir, continúa diciéndonos Diego Pólit (2009: 29), que las adultas quieren que las niñas y niños, esperen, necesiten, sientan, les guste, hagan, alcancen y sean como ellas quieren (2009: 29). Sin embargo, las niñas y niños y las adultas tienen diferentes formas de concebir el mundo. Además el mundo adulto es el que (casi) en su totalidad maneja el rumbo de la sociedad. Por lo tanto, si se quiere realmente que las niñas y niños participen, con poder de aportar ideas y cambios en una sociedad común, es necesario que la cultura adulta se abra a la infantil; la conozca, respete y valore.

²¹ Este aspecto lo vamos a tratar ampliamente. Yo le he llamado *participación dirigida*.

Diego Pólit muestra los resultados de una investigación realizada en Ecuador, principalmente con encuestas a personas mayores de 18 años. Se concluye que

“lo más importante que debe hacer una niña o un niño es, en primer lugar, obedecer a sus padres y en segundo lugar, estudiar. En síntesis, niños y niñas obedientes y estudiosos es el ideal del 92% [de la población mayor de 18 años. En esta línea también queda reflejado que] el 70% considera que a las niñas y niños se les debe decir lo que tienen que hacer, es decir, aprender a recibir órdenes, frente a un 28% que piensa que pueden tomar sus propias decisiones” (Pólit, 2009: 22).

Respecto a qué actitud toman las adultas, en la familia y en la escuela, cuando las niñas y niños no les obedecen, las primeras y segundas acciones son regañarles, privarles de algo que les gusta y otras formas de castigo. El diálogo aparece como segunda o tercera opción. Frente a esto Diego Pólit (2009: 34) señala que sentarse las adultas a explicar a las niñas y niños las razones de esa actitud sancionadora que les han aplicado, hacerles “caer en cuenta” de las consecuencias de sus actos, etc., es decir: un *diálogo* a posteriori, después de la sanción,... no es diálogo (Pólit, 2009: 34). Un *diálogo* que se arma desde la posición del poder, sin intención de compartirlo, sin *dar* (apenas conceder) la palabra,... no es diálogo. Un *diálogo* en el que una persona no es reconocida por la otra como una interlocutora igual (en dignidad y derechos),... definitivamente: no es diálogo. El diálogo, para ser tal, debe ser el método esencial en la tarea de conocer, porque, con palabras de Paulo Freire, “existe la necesidad de la radicalidad del diálogo, como sello de la relación gnoseológica y no como simple cortesía” (2005: 3).

1.2. UNA EXPERIENCIA DE RESPETO A LAS NIÑAS Y NIÑOS

En la búsqueda de esa imagen de la infancia que nos aproxime a ella para conocerla, Alfredo Hoyuelos, en base a su experiencia como maestro observador de las niñas y niños, nos propone (a las adultas) que escuchemos y observemos a las niñas y niños, sin juzgarles; esa “es la manera idónea para conocer las capacidades infantiles y desvelar una imagen menos retórica de la infancia” (Hoyuelos, 2003: 128). Escucha y observación que nos aproximan a comprender la forma en cómo las niñas y niños aprenden. La infancia encierra en sí unos valores, unas formas de entender el mundo y relacionarse con él, de aprenderlo: una “cultura infantil” (Hoyuelos, 2009: 176) que debemos conocer, respetar y valorar. A la hora de hacer una escuela inclusiva, la que se

construye con todas las diversas de formas de ser y estar en el mundo, la primera, la protagonista tiene que ser la cultura infantil, o, si se prefiere, las culturas infantiles. Este educador nos habla de cómo las maestras de las escuelas de Reggio Emilia²², a quienes llama “profesionales insatisfechos”, quieren construir otra escuela, y quieren construirla desde la cultura infantil:

“las maestras han reinventado su rol profesional, transformadas en permanentes investigadoras que documentan la vida cotidiana de la infancia para rescatar interpretativamente su cultura, sus ideas, su forma de ver el mundo. [Son] profesionales que se dejan contaminar por las ideas e iniciativas de los niños y niñas para transformar la propia organización de la escuela y hacerla flexible” (Hoyuelos, 2009: 174).

Loris Malaguzzi denuncia que la escuela, y la cultura -adulta- en general, les roban a las niñas y niños sus formas de pensar, de jugar, de hablar, de amar. Las niñas y niños tienen “cien mundos que descubrir, cien mundos que inventar, cien mundos que soñar [pero] les dicen que descubran el mundo que ya existe, ¡y de cien les roban noventa y nueve!”²³ (Loris Malaguzzi, citado en Hoyuelos, 2009: 9). Les robamos y *nos* robamos, nosotras mismas: las maestras, las madres y padres,... las personas adultas, al quitarles la posibilidad de que nos los enseñen. Esos mundos, esos significados que se puede dar al mundo, deben formar parte de la escuela:

“El aprendizaje no es un acto cognitivo individual que se realiza prácticamente de forma aislada en el interior de la cabeza del pequeño o de la pequeña, sino una actividad cooperativa y comunicativa en la que los niños construyen conocimiento -**crean un significado del mundo**- junto a las personas adultas y -lo que es igualmente importante- junto a otros niños y niñas: de ahí que insistamos en que el niño es un co-constructor activo. El aprendizaje no es una transmisión de saber que guía al niño hacia resultados preestablecidos” (Dahlberg, Moss y Pence, 2005: 86. El resaltado está añadido).

La experiencia de Reggio Emilia nos anima a superar la idea de que las niñas y niños deben aprender *el* conocimiento porque la humanidad ya lo ha elaborado a lo largo de siglos. Pretende que nos dejemos sorprender por las niñas y niños, que les permitamos construir esos otros mundos posibles que nosotras no conocemos y, por lo tanto, pensamos que son imposibles, que no existen. Nos alienta a tomar una perspectiva pedagógica desde el “construccionismo social” (Dahlberg, Moss y Pence, 2005: 86), por el que se entiende a las niñas y niños como co-construtores, que re-crean con las otras personas, niñas o adultas, otros mundos y también éste.

²² Escuelas de educación infantil en Italia que siguen la pedagogía de Loris Malaguzzi.

²³ Poesía de Loris Malaguzzi “Los cien lenguajes del niño”. Puede verse en el anexo 11.

“El conocimiento, cualquiera que sea el dominio disciplinario, no se transmite, ni es objeto de información; es objeto de elaboración mental; es construcción del pensamiento humano. Esta es la esencia misma del constructivismo. Es así como la construcción del conocimiento implica una acción sobre nociones, juicios, concepciones previas, mediatizada por la interacción con los objetos y fenómenos de la naturaleza. Esta perspectiva constructivista desde lo social es considerada constructivista en cuanto que la construcción del conocimiento no es sólo a nivel intrapsíquico, de un sujeto, sino intersíquico, a nivel colectivo” (Rodríguez-Villamil, 2008: 72).

Más allá de los términos (constructivismo o constructivismo) está la idea que queremos expresar. En el caso que nos ocupa se trata de resaltar que es en relación con las demás personas, en los encuentros intersubjetivos, donde se reconstruye el conocimiento *conocido* y se construye el conocimiento nuevo; donde se resignifica el mundo. Y esta es una forma ineludible de participar en la escuela.

2. QUÉ ENTENDEMOS POR PARTICIPACIÓN

En la investigación escolar anglosajona a la participación de las niñas y niños se le conoce más como *voz del alumnado*. Las experiencias de voz del alumnado

“en países como el Reino Unido, Australia, EE.UU. y Canadá (...) agrupan a una variada gama de iniciativas cuyo elemento común podría ser definido como el interés por promover la participación y el protagonismo de los alumnos en la vida escolar” (Susinos, 2009: 122).

En este sentido José Miguel Nieto y Antonio Portela asemejan los términos de participación y voz, diciendo que “la voz del alumno viene a representar una metáfora de la participación” (Nieto y Portela, 2008: 3). El “Comité de los derechos del niño” de las Naciones Unidas también equipara derecho de las niñas y niños a que se les escuche con participación (Naciones Unidas, 2009: 5). Así pues, los términos de voz del alumnado y participación los considero sinónimos. En la presente investigación utilizo mayormente el término de participación por ser más habitual en la cultura escolar ecuatoriana. De todas formas la expresión de voz del alumnado aparece también por estar ampliamente difundida en la literatura revisada.

2.1. PARTICIPAR: ¿QUÉ ES ESO?

Es necesario dejar claro qué entendemos por participación. El hecho de que sea un término muy utilizado no quiere decir que todas le demos el mismo significado; y cuando esto ocurre el peligro de confundirnos es mayor. Como expresa Miguel Ángel Santos-Guerra,

“el lenguaje sirve para entendernos y también para confundirnos. El problema fundamental no radica en que no nos entendamos sino en creer que nos entendemos cuando utilizamos las mismas palabras” (2010: 134).

Al igual que hemos dicho con el concepto de infancia, el de participación recibe diferentes significados. En principio participar es tomar parte en algo. Pero esta explicación, no nos deja satisfechas: se puede tomar parte de muchas formas. Decir que hay poca o mucha participación, sin más, no dice nada. Participar puede ir desde la asistencia al centro hasta la toma de decisiones que provoquen cambios trascendentes en la escuela. Las niñas y niños que *hacen barra*²⁴ al equipo de su escuela están participando; también quienes votan, aunque sea obligadamente, para elegir al Consejo Estudiantil; la niña que levanta la mano en clase; quienes trabajan en grupo; el niño que responde aquello que la maestra quiere oír, la respuesta *correcta*, etc. En una reciente investigación llevada a cabo en Cuenca, la ciudad donde están ubicadas las dos escuelas de estudio de esta tesis, Gabriela Aguilar (2014) señala cómo las estudiantes de magisterio recuerdan su, no lejano, paso por la escuela. Éstas describen su proceso participativo como hablar cuando la maestra pedía y salir a la pizarra a hacer ejercicios. Otras formas de participación reconocidas en la escuela son las que nos cuenta Nelsy Lizarazo con las palabras de una maestra, quienes organizan la fiesta del patrono del centro:

“Todos los alumnos participaron con muchísimo ánimo en la organización de la fiesta del patrono del colegio. Fue muy fácil, es que son tan entusiastas (...) que es sencillo lograr que participen. Las tareas que tenía que cumplir cada curso estaban claras. Además, los que mejor participaban en los preparativos, tenían su pequeña recompensa: cinco puntitos más en el área que tuvieran con más bajo puntaje. Participaron que era un gusto” (Lizarazo, 1995: 77).

Desde las niñas que animaban a su equipo para que ganase el partido, hasta quienes conseguían cinco puntitos para la nota, toman parte en algo: están participando.

²⁴ En Ecuador *hacer barra* en un evento deportivo es animar efusivamente a un equipo o jugadora.

Entonces, como dicen Teresa Susinos *et al*, es necesario negociar

“los significados que todos le atribuimos a qué es participar (si es únicamente tener la oportunidad de votar algunas cosas, si es tener unos representantes, si es tener espacios destinados a debatir determinados problemas, etc.), qué puede o no decidir el alumnado, qué le está vedado y por qué, quién lo decide, etc.” (2010: 287).

Dejo claro desde el comienzo que no hablo de la participación estudiantil que concibe el Ministerio en el artículo 202 del Reglamento a la Ley de Educación (Decreto, 2012) y en la posterior “Normativa sobre participación estudiantil” (Acuerdo, 2012). El título tan contundente de esta normativa nos podría confundir. Esta concepción, como vamos a ver más adelante, tiene dos características que contradicen nuestra postura de lo que es participación: la obligatoriedad de la misma y la gestión y dirección adulta de la misma.

Veamos algunas concepciones de participación infantil que consideramos válidas. Todas ellas se van a mover en la línea de la participación como un derecho que involucra la opinión, la decisión y la acción (Castro, 2009: 31). La organización de las Naciones Unidas entiende la participación de las niñas y niños como

“procesos permanentes, como intercambios de información y diálogos entre niños y adultos sobre la base del respeto mutuo, en que los niños puedan aprender la manera en que sus opiniones y las de los adultos se tienen en cuenta y determinan el resultado de esos procesos” (Naciones Unidas, 2009: 5).

Resalto de esta definición de las NN.UU. que *sus opiniones determinan el resultado de procesos*. Ángel Espinar concibe la participación como el ejercicio del poder que se tiene en la toma de decisiones. Se refiere a la opinión, la toma de decisiones y la acción como los tres elementos fundamentales del ejercicio del poder que las niñas y niños realizan y expresan en sus prácticas participativas; situando

“como principio de participación infantil la toma de decisiones (...) como pauta de interpretación para decir si una práctica participativa de los niños es o no participación infantil” (Espinar, 2003).

Ángel Espinar, entonces, pone el acento en la *toma de decisiones*. El equipo docente del colegio público La Navata entiende por participación

“la capacidad de proponer, debatir, argumentar, escuchar, decidir y tener responsabilidad sobre lo decidido, llevarlo a la práctica y evaluar las consecuencias para reconducir las decisiones tomadas” (Equipo docente del CP La Navata, 2010: 87).

Destacando de la idea de estas maestras el *decidir* y el *llevarlo a la práctica*,

observamos cómo el grado de complejidad va incrementándose, Naciones Unidas habla de un diálogo donde se respetan las opiniones, Ángel Espinar añade el elemento de la toma de decisiones y el equipo docente de la Navata tiene en cuenta la evaluación y asunción de responsabilidades. Hay, no obstante, un factor común en las tres concepciones, que se convierte en una de las claves que acuñan y dan crédito a la participación, y es la toma de decisiones que se convierten en acciones. Patricia Andrade y Miguel Martínez, a modo de sentencia lapidaria dicen que un “criterio inobjetable es que una participación será real en la medida en que logre incidir en los procesos de toma de decisiones” (Andrade y Martínez, 2007: 12).

Pero la importancia de (saber) tomar decisiones no es requisito solamente para dar realidad a la participación. La necesidad de aprender a decidir va desde ámbitos didácticos como por ejemplo el acercamiento a la ciencia de la química (González, 2013: 8) hasta planteamientos filosófico-pedagógicos como la educación basada en la libertad y el autogobierno encaminada a alcanzar la felicidad que desarrolla Alexandre Neill con la escuela de Sumerhill (Trilla: 2009: 162). Así pues ya sea para aprender química o aprender a ser felices, además de, por supuesto, para participar, la necesidad de saber decidir y ejercerlo desde la infancia es algo difícilmente cuestionable.

Otra clave definitoria de la participación la encontramos en las investigaciones sobre educación inclusiva. No podemos hablar de verdadera participación si en ésta no toman parte todas las niñas y niños. Añado esto porque es probable que, al emprender el proceso de escucha de la voz de las niñas y niños, las que hablen sean las que ya hablaban antes: la niña o niño que no presenta ningún problema para la escuela, estudiosa, colaboradora, sin discapacidad manifiesta²⁵, presidenta del grado²⁶, cuya madre y padre asisten regularmente a las reuniones del centro,... En este caso lejos de avanzar estaremos retrocediendo, pues con la convicción de estar fomentando la participación y haciendo más inclusiva la escuela seguiremos manteniendo silenciadas las voces excluidas. Teresa Susinos expresa esta idea al decir que

²⁵ Con discapacidad manifiesta me refiero a cualquier discapacidad que se note o vea, que generalmente suelen estar catalogadas, tienen su etiqueta correspondiente (en el DSM o cualquier otra clasificación), en contraposición a las discapacidades ocultas. Al respecto puede verse Rosano, 2013: 160.

²⁶ Grado es el nombre que recibe en Ecuador el conjunto de niñas y niños que conforman un año de básica y están en la misma aula (El quinto grado es el grupo de estudio de la presente investigación). También se utiliza este término para referirse al espacio físico donde se reúne el grupo (“Niños: vuelvan al grado”).

“existe el peligro de que los procesos de consulta y participación del alumnado escondan y sirvan para legitimar las desigualdades existentes en la escuela al ignorar la voces silenciadas” (2009: 126).

Así pues, con esta llamada de atención podemos perfilar más la definición de participación, como ese proceso de toma de decisiones por todas y todos que se convierten en acciones. Pero vamos a dar un paso más en torno a la concepción de participación que compartimos: El participar de las niñas y niños en la escuela es un derecho; y ese participar tiene que ser al estilo infantil. Participar implica

“dar carácter personal (...) al producto que se contribuye a generar. Le imprimimos nuestro sello de sujetos, sin que ello signifique que nos apropiamos (excluyentemente) de la tarea común” (Pólit, 2009: 8).

Este tomar parte que da un carácter personal, es un derecho que tienen todas las niñas y niños (todas las personas). Derecho que, en el campo que nos ocupa, se ejerce tomando decisiones que se conviertan en acciones de la vida de la escuela, Jorge Castro (2009: 31). Acciones simples y acciones trascendentes.

Patricia Andrade y Miguel Martínez (2007: 14) distinguen dos cuestiones en torno a la participación que considero importantes por lo que suponen de poner el énfasis en la participación como derecho. Habla del ¿para qué se participa? y ¿por qué se participa? Según prioricemos una u otra pregunta estaremos dando mayor importancia a la participación como medio (*para qué*) o con un valor en sí misma (*por qué*). Participación como instrumento para conseguir algo o participación como derecho. Nos decantamos por priorizar la segunda por una cuestión de justicia: es un derecho de todo ser humano. El que la visión instrumental la dejemos en segundo lugar no quiere decir que no tenga importancia; el problema de priorizarla es que, en cuanto forma instrumental, sea valorada en función de los resultados conseguidos. Por ejemplo: si fomentamos la participación infantil en nuestra escuela porque eso va a elevar los resultados académicos y no ocurre tal cosa, tendríamos que desistir de la apuesta por la participación. Pero como digo, el *para qué* no deja de ser importante. De hecho, hay un propósito que justifica su construcción: la participación que decide equilibra las relaciones de poder. Da la posibilidad de que las personas que tradicionalmente no tienen poder (niñas y niños en nuestro caso), tengan la oportunidad de influir en las decisiones sobre aquello que les compete (Andrade y Martínez, 2007: 15), y como vamos a explicar más adelante, todo lo que ocurre en la escuela les compete.

Fruto de diferentes estudios se han construido varias tipologías de participación infantil²⁷. Ana María Novella y Jaume Trilla establecen cuatro tipos-formas²⁸ según va incrementándose la complejidad de la participación. En el nivel elemental, participación *simple*, es donde las niñas y niños toman parte de forma pasiva, como espectadoras, en una acción que las adultas han preparado. En el nivel superior, la *metaparticipación*, las niñas y niños evalúan sus propios procesos de participación (Novella y Trilla, 2014: 22). Estas clasificaciones están más vinculadas a los trabajos de promoción de la infancia que realizan diferentes organizaciones (gubernamentales o no) que al ámbito escolar. Están pensadas, mayormente, desde la participación de las niñas y niños en proyectos sociales, no necesariamente infantiles. Esto no les resta valor, sin embargo no comparto una cuestión: una idea de participación infantil que subyace de ellas. Conforme se va subiendo en el respectivo escalafón de la clasificación da la impresión de que se busca que las niñas y niños sean capaces de hacer las cosas que hacen las adultas. Dicho de otra forma: participan más y mejor cuanto más se parece lo que hacen a la participación adulta. Hacen entrevistas, encuestas, mapas, recorridos por la ciudad reflejando los puntos de interés o peligrosos;... hasta estudios del comportamiento humano en base a observaciones y publicaciones (Hart, 2001: 161). También son indicadores ser miembros de un jurado, reunirse con responsables de proyectos o planificar la participación con forma de proyecto (Novella y Trilla, 2014: 24). Todo esto puede ser útil para la sociedad adulta e importante para que las niñas y niños aprendan a ser miembros de la sociedad existente. Pero, ¿es eso lo que quieren hacer?; ¿no se está contribuyendo a educarles en la adultez?; ¿qué espacio les queda para desarrollar su creatividad haciendo cosas que a las adultas ni se les ocurren?²⁹ Entramos así a abordar un tema crítico que nos va a acompañar durante toda la investigación: la participación infantil no es la participación adulta.

²⁷ Posiblemente la más conocida sea la de Roger Hart, llamada la *escalera de Hart* (Hart, 2001: 161), donde establece ocho formas o niveles de participación. Hart ya tuvo un antecedente en 1969, Sherry R. Amstein quien publicó un artículo sobre la metáfora de la escalera de la participación.

²⁸ Simple, consultiva, proyectiva y metaparticipación.

²⁹ El planteamos estas preguntas, que critican en el fondo la forma de pensar a la infancia como seres en-vía-de ser adultas, no quiere decir que se reivindique una imagen inocente, con bondad innata, de la infancia. Ya nos hemos referido antes a estas formas de niñez que no compartimos, pues ambas desconocen a la niña o niño que es.

2.2. PARTICIPACIÓN INFANTIL, PARTICIPACIÓN ADULTA

He hecho referencia antes a la diferenciación entre el mundo infantil y el adulto, y, por lo tanto, entre la participación vista en el mundo adulto y la participación vista en el mundo infantil. Ya tenemos dos mundos, dos cosmovisiones. Hay más, pero para nuestro trabajo nos detenemos en estos. La participación de las niñas y niños en la escuela, mayormente, está determinada por los lineamientos adultos. Al respecto Teresa Susinos nos avisa que los papeles y responsabilidades que otorga la escuela a las niñas y niños son muy limitados y se desempeñan bajo la atenta mirada adulta (2009: 125).

El ecuatoriano José Sánchez tiene la opinión de que se impone a las niñas y niños una forma de participación adulta, ignorando cómo conciben su participación en el mundo, cómo se relacionan con la realidad de acuerdo con su representación de la misma. De esta forma se impide desarrollar y madurar sus formas subjetivas de participación (Sánchez, 2009: 46). Se muestra muy crítico y denuncia abiertamente las prácticas que, pretenden la participación protagónica de las niñas y niños. Estas prácticas tienen su fundamento –consciente o inconsciente– en la concepción de las niñas y niños en-vía-de ser adultos. Critica, así mismo, “ciertos simulacros de prácticas democráticas” (Sánchez, 2010: 125) que se hacen con la pretensión de enseñarles el ideario y los valores de la democracia. Son prácticas surrealistas que hacen participar a las niñas y niños en iniciativas y espacios adultos. Incluso, nos exhorta a recordar que estas y otras formas de participación son

“una de las recetas y consignas que el Banco Mundial pone en circulación con mucho financiamiento (...) cuya principal finalidad es encubrir los reales procesos que tienen lugar en la sociedad actual, dominada por las políticas neoliberales, y cuyo principal efecto narcótico consiste en confundir la inteligencia crítica” (Sánchez, 2010: 126).

La reflexión entonces debe ir en línea de preguntarnos en qué medida es el *realismo infantil*, su representación del mundo, lo que pauta las experiencias de participación infantil (Sánchez, 2009: 45). Por qué en lugar de recurrir a una acepción de participación desde un enfoque de ciudadanía socio-política para aplicarla a las niñas y niños y sus actividades, no pensamos más bien cómo las niñas y niños conciben su participación en el mundo. Su forma de ver el mundo, su representación del mismo, condiciona su tomar *parte* en la realidad, pues sólo se puede intervenir con libertad en aquello que se conoce. “El realismo infantil le lleva [a la niña o niño] a identificar o

asociar todo lo que piensa, siente y hace con la misma realidad” (Sánchez, 2009: 45).

Desde esta investigación se defiende una participación *infantil*, libre, decisoria y compartida con las adultas. Con *infantil* no me refiero ahora a que tomen parte las niñas y niños, con eso ya contamos; sino a participación al *estilo infantil*. Como ellas quieran participar, respetando su tiempo. Joan Doménech afirma que las niñas y niños tienen su manera de hacer, pensar y sentir y es absurdo que la sustituyamos por la adulta (2014: 129). Nos recuerda que la antigua cultura griega concebía dos formas de entender la relación de las personas con el tiempo, en función de las cuales, para designar al tiempo, utilizaba los términos *cronos* y *kairós*. El *cronos* es el cambio permanente, la fragmentación, es el tiempo que pasa, el medido, por lo tanto: cuantitativo. Es el tiempo horario, la hora-clase, el timbre. El *Kairós*, sin embargo, es el tiempo de la ocasión, es el momento presente determinado por una calidad, el tiempo de disfrutar. Es el tiempo en el que se mueve la infancia. Así pues, cuestiona la planificación y fragmentación que se hace del tiempo de las niñas y niños, la colonización del tiempo infantil. Y plantea la necesidad de devolverles el tiempo, ya que así se les devuelve la infancia (Doménech, 2014: 129). El tiempo adulto, a la par con los *tiempos*, se compra y se vende, se gana y se pierde. El tiempo infantil se disfruta.

Hemos dicho que la participación de la que hablamos es una participación infantil. También debe ser libre porque es considerada como derecho: participa quien y cuando quiere. Decisoria porque esa participación, si llega el caso, tiene que desembocar en cambios importantes en la escuela. Y compartida con las personas adultas porque todas conforman la escuela. El reto que plantea para las adultas, para que cada vez sea más realidad, empieza por cambiar la actitud hacia las niñas y niños y hacia su participación. Es decir, por analizar, o en términos escolares, repasar, las ideas adultas de la niñez y de su participación. Finalmente, de lo que se trataría sería aprender a dejar que las niñas y niños actúen y piensen a su manera en lugar de enseñarles –*obligarles*, dice José Sánchez (2010: 126)– a actuar y pensar de forma adulta.

María del Mar Rodríguez-Romero nos plantea la necesidad de que el profesorado cuente con espacios de reflexión en torno a la necesidad de un cambio en la percepción de las capacidades de las niñas y niños (al margen de las que tenemos previstas desarrollar en función del currículo) y del papel que pueden jugar en la escuela. Estos espacios servirían para conversar acerca de la reticencia e inseguridad que provoca la pérdida de

poder, sentimientos que son comunes y que habría que ir superando. Aspectos como la preparación “para el conflicto y trabajar productivamente con los previsible fracasos” (Rodríguez-Romero, 2008: 13) deben formar parte de la agenda de estos espacios de reflexión.

Como primer punto para la agenda de estos espacios de reflexión que nos propone María del Mar Rodríguez-Romero podríamos poner algo sencillo, lo mínimo necesario. Diego Pólit nos recuerda que lo mínimo que se puede pedir al mundo adulto para expresar respeto y reconocimiento a la condición de personas de las niñas y niños, es tomar en cuenta sus opiniones (2009: 20). *Tomar en cuenta*, nos dice; que es algo más que escuchar. Después podríamos plantearnos más cuestiones: Qué niñas y niños son las que tienen más posibilidad de dejarse ver, oír, de expresarse; por qué; en qué espacios. Qué voces son las incluidas y cuáles las excluidas. Michael Fielding (2011: 53), para referirse a este aspecto de la audición que se brinda en la escuela, habla de la *acústica de la escuela*, como las condiciones que reúne la escuela para acoger la voz (opiniones, sentires, deseos, proyectos) de las niñas y niños. Experiencias de estudio de las “condiciones sonoras” y de la participación de los centros educativos hay en todos los niveles: desde la educación infantil (Osoro y Meng, 2008), hasta el universitario (Calvo y Susinos, 2010: 75). Jean Rudduck y Julia Flutter afirman, en base a sus investigaciones, que las niñas y niños pueden y deben dar sus aportes en torno a temas como qué hace una buena profesora (2007: 78); qué hace una buena clase (2007: 81). Detallan, además, diferentes experiencias de participación de estudiantes: para regular aspectos normativos y uso de espacios (2007: 30); para hacer emparejamientos tutoriales de ayuda entre estudiantes (2007: 35); incluso en el proceso de selección del nuevo personal del centro, docente y no docente (2007: 32). José Miguel Nieto y Antonio Portela (2008) recogen experiencias de participación estudiantil en los procesos de capacitación docente.

De todas formas, siempre se debe tener en cuenta al implementar cualquier forma de participación estudiantil, cómo la perciben las niñas y niños. Partimos de unas ideas imbuidas por el pensar adulto, aspecto que condiciona cualquier proceso de participación. En una investigación realizada en 2004 con niñas, niños y adolescentes de Perú, Bolivia, Paraguay, Nicaragua y Chile, en escuelas y otros ámbitos, como el de los NATs (organizaciones, de Niñas, niños y Adolescentes que Trabajan) se estudió la percepción de la participación que ellas y ellos tenían:

“En un primer nivel la participación es percibida como salir a exponer. Expresión y colaboración en el desarrollo de las clases. También implica participar en la organización y ejecución de actividades deportivas o de celebraciones. Generalmente este tipo de participación es impulsado por la escuela y sería parte de las actividades comunes en los colegios. Su ejecución depende del permiso de los adultos” (Tejada, 2009: 118).

En este sentido, de ver condicionada la posibilidad de opinar a la iniciativa, permiso u organización de la maestra, manifiesta una estudiante en una investigación en Perú:

“Opinamos cuando nos organiza nuestra profesora (...) sobre la materia que avanzamos... Organizamos actividades para las horas cívicas, comidas y bebidas en el día del padre, madre, etc.” (Tejada, 2009: 118).

Un nivel de participación más avanzado es definido por el alumnado que tiene experiencia de haber participado en los gobiernos escolares, como la integración en equipos que quieren lograr algo; donde gozan ya de cierta autonomía (Tejada, 2009: 118). Enseguida vamos a hablar de ello.

Luis Tejada señala factores percibidos por el alumnado que marcan la inclusión o exclusión de la participación en la escuela: la edad, la disposición para intervenir o colaborar en clase y la habilidad para expresarse, el rendimiento, la velocidad para realizar las tareas, la etnia y la capacidad. Indica que estas circunstancias son utilizadas tanto por las maestras como por el propio estudiantado para coartar el derecho a participar. Dice que la mayoría del estudiantado cree que la participación en la escuela es desigual; señalando como la primera desigualdad la que se establece entre adultas y niñas y niños “lo que condiciona que las decisiones e iniciativas de los alumnos estén supeditadas a la aprobación de los profesores o de los padres” (Tejada, 2009: 121). Recojo, a continuación el comentario de un estudiante de Bolivia:

“A los que más hablan les dan preferencia, a los que demuestran más habilidad se pegan a ellos y a los que somos callados o menos inteligentes nos marginan. Son pocos los casos que tratan con igualdad” (Tejada, 2009: 121).

Las niñas y niños tienen una capacidad propia, diferente a la adulta, y por lo tanto necesaria, para participar e ir re-construyendo, re-significando la vida; así, con Luis Tejada (2009: 124) pienso que un aspecto que limita la participación estudiantil es la tendencia a imitar a las adultas o subordinarse a su opinión. Incluso yo iría más allá y diría que es el aspecto principal que limita la participación infantil, teniendo en cuenta

que ese *imitar* no es voluntario (el ejercicio de un derecho) sino obligado (la ejecución de una deber). Esta última diferenciación la considero clave; más adelante la analizaremos despacio.

En esta línea, Ana María Forestello, respecto a una investigación sobre la cultura de la participación en seis centros de Barcelona, señala que “lo habitual es que sea el profesorado quien asuma el liderazgo” del proceso participativo. Recoge las palabras de una maestra que apela a una mayor implicación de las niñas y niños. Esta maestra dice que las niñas y niños: “vienen, se sientan y esperan, esperan que tú digas, que tú hagas, que tú dirijas (...) no entienden que el rol [de la maestra] es distinto, que esperas que ellos digan cosas” (Forestello, 2013: 79). Es interesante la reflexión que hace esta maestra. Dice que las niñas y niños que acuden en las reuniones de la comisión coordinadora del proceso de participación no entienden que el rol de la maestra es distinto; que se espera que ellas (las niñas y niños) digan cosas. Implícitamente está reconociendo que habitualmente la escuela no espera que digan algo; o, cuando menos, que digan algo fuera de lo que se les pide que digan.

3. EDUCACIÓN INCLUSIVA

Acabamos de hablar de que los lineamientos adultos marcan el *tomar parte* infantil en la escuela. Para Jorge Castro (2009: 25) no es de extrañar, pues sostiene que es el proyecto escolar, en sí, el que está pensado y dirigido por las adultas, cuando la escuela debería ser un espacio de generación de ciudadanía y ejercicio democrático guiado por tres propósitos fundamentales:

- a) El desarrollo de aprendizajes que permitan a las niñas y niños ir asumiendo su condición de ciudadanas solidarias y conscientes de su realidad;
- b) Promover el sentido de pertenencia (no circunscrita a su escuela o su país, sino abierta hacia el mundo) basado en la confianza y la participación; y
- c) La creación de una cultura democrática que luche contra la exclusión y la discriminación.

Pensar en la escuela inclusiva es pensar en la escuela democrática. Michael Fielding hace una “conexión entre la escuela inclusiva y la escuela radical democrática, porque para mí [dice el profesor e investigador inglés] ambas se ocupan del desarrollo de prácticas y aspiraciones (...) basadas en libertad, igualdad y comunidad” (2011: 55). Es curioso constatar cómo estas bases que hoy establece Fielding para la escuela son prácticamente las mismas que hace dos siglos adoptara la Revolución Francesa para encaminar el fin del régimen monárquico. Se podría establecer una similitud: un sistema (social) que duda de la capacidad de un pueblo para dirigirse y un sistema (escolar) que duda de la capacidad de las niñas y niños para decidir. Michael Fielding completa la relación establecida entre escuela inclusiva y escuela radical democrática diciendo que ésta lo es en la medida que vive una democracia participativa. Participación, inclusión y democracia. Esta vinculación es significativa también en Miguel López-Melero (2001).

3.1. VIVIMOS, APRENDEMOS, EN RELACIÓN CON

Como ya he comentado, esta investigación se enmarca, cobra todo el sentido, en la educación inclusiva. Esa educación que, celebrando las diferencias, busca la transformación de la escuela que posibilite, nos dicen Mel Ainscow y Susie Miles (2009: 166), el acceso a la escuela, el aprendizaje caracterizado por la participación y salida con éxito de todas las niñas y niños; donde juega un papel destacado, como vemos, la participación.

Completaré este encuadre de la participación/voz del alumnado que he hecho dentro de la educación inclusiva con elementos de la pedagogía de Loris Malaguzzi. Una pedagogía del encuentro humano, de la comunicación, de la escucha:

“La obra del pedagogo reggiano descansa en gran medida sobre la capacidad de saber escuchar a los niños sin juzgarlos anticipadamente. No hay, quizá, nada más difícil [escucha desde el respeto], dos conceptos complementarios unidos irremediabilmente (...) no se puede escuchar sin respetar y no es posible respetar a alguien sin escucharle” (Hoyuelos, 2003: 128).

La escuela de Reggio Emilia apuesta por la pedagogía de las relaciones, donde el encuentro, el diálogo, la negociación, la confrontación y el conflicto juegan un papel clave donde el camino del conocimiento no tiene un final definido, no busca ni un consenso ni una verdad definitiva. Cuando el encuentro humano -las relaciones-

constituye la base de la pedagogía, la comunicación se convierte en la clave del aprendizaje. Las niñas y niños pueden establecer, a través de la comunicación, un sentimiento de pertenencia y de participación (Dahlberg, Moss y Pence, 2005: 98). En la medida que avancemos para construir en las escuelas este contexto relacional, comunicativo se va generando, lo que Gunilla Dahlberg, Peter Moss y Alan Pence llaman, pedagogía de la escucha, que supone:

“escuchar las ideas, las preguntas y las respuestas de los niños, y esforzarse por dar[les] sentido (...) sin ideas preconcebidas de lo que es correcto o válido. Cuando se escucha 'bien' se distingue el diálogo entre seres humanos (que expresa y constituye una relación con un otro concreto y determinado) del monólogo (que pretende transmitir un bloque de conocimientos de modo que se transforme al Otro en 'lo mismo')” (2005: 100. Sólo lo que está entre corchetes es añadido).

Celebración de las diferencias, pedagogía de las relaciones, pedagogía de la escucha,... La educación implica ponernos en relación. En una relación armónica con una misma, con la Naturaleza toda, pero sobre todo con *Otra*. Otra, como tal, diferente a mí. José Gimeno nos habla de la educación como proceso comunicativo y relacional con palabras tan bellas y enjundiosas como estas: “Estamos hechos de los demás, porque somos relacionales (...) Estamos hechos a modo de retazos procedentes de los contactos con los demás, de nuestras relaciones con ellos” (2001: 46). Y así es, nos hacemos *con*, nos educamos *en relación*. Y cierra Gimeno esta metáfora de la construcción humana añadiendo que el hacernos de y con las otras no significa perder nuestra peculiaridad, nuestra identidad única, porque cada encuentro, cada proceso comunicativo es singular: “la amalgama singular que es cada individualidad procede, pues, de los singulares intercambios que se producen a través de las relaciones sociales que mantenemos” (2001: 47). Dentro de esas relaciones que nos hacen, están de forma especial las mantenidas en la escuela entre niñas y niños y maestras.

3.2. EXCLUSIÓN, BARRERAS, FALSAS PARTICIPACIONES

Ángeles Parrilla, en referencia al avance hacia una escuela inclusiva, nos dice que es necesario primero identificar y estudiar las prácticas excluyentes

“el simple análisis de buenas prácticas puede ser ingenuo si se omiten en su estudio las fuerzas, dinámicas y procesos que en todo contexto o institución, apuntan en la dirección contraria” (2009: 104).

Lo mismo podemos decir de la búsqueda de la participación, uno de los elementos claves para lograr esa escuela inclusiva.

La competitividad y la participación, o, si se prefiere: a la participación competitiva y la participación relacional a la que nos acabamos de referir, les cuesta mucho armonizarse. La competitividad hace que se fomente la participación de la *mejor*, de la *más capaz* y, como consecuencia, la discriminación de las otras. Así lo refleja el comentario de este estudiante:

“En mi colegio en voley y en fútbol hay gente que destaca y la gente que no rinde mucho es discriminada por los que lo hacen bien, ellos siempre son los elegidos por el profesor y los demás son dejados de lado” (Tejada, 2009: 121).

Michael Fielding nos dice que, en una u otra medida, la participación de las niñas y niños en las escuelas existe: ya sea a través de la escucha a compañeras y compañeros, de algún trabajo en el que participan con el profesorado, de la “evaluación” de la escuela (donde se les pide opinión sobre algún aspecto del centro), etc. “hoy en día la mayoría de las escuelas tienen alguna forma de participación estudiantil en su currículo” (2011: 32). Pero también es cierto que estos avances coexisten con situaciones de exclusión, de no participación, dentro de la escuela: los resultados de diferentes investigaciones

“alertan de un hecho que va convirtiéndose en habitual en un buen número de países y contextos educativos: la existencia de alumnos integrados (presentes) en la escolarización ordinaria, pero excluidos de la participación, o con una reducción importante de la misma” (Parrilla y Susinos, 2010: 53).

En esta línea, el “Comité de los derechos del niño” de las Naciones Unidas señala su preocupación por

“el autoritarismo, la discriminación, la falta de respeto y la violencia continuadas que caracterizan la realidad de muchas escuelas y aulas. Esos entornos no propician que se expresen las opiniones del niño ni que se tengan debidamente en cuenta esas opiniones” (Naciones Unidas, 2009: 25).

Autoritarismo, discriminación, falta de respeto y violencia continuada; duras las palabras de una organización que no podemos tachar de alarmista. Ciertamente es que no nos dice a qué escuelas y aulas se refiere, pero bien podemos tomarlas como un toque de atención para revisar nuestras prácticas escolares. Sigue diciendo que

“en la mayoría de las sociedades del mundo, la observancia del derecho del niño a expresar su opinión sobre la amplia gama de cuestiones que lo afectan y a que esa opinión se tenga debidamente en cuenta sigue viéndose obstaculizada por muchas prácticas y actitudes inveteradas y por barreras políticas y económicas” (Naciones Unidas, 2009: 6).

Y ahora ya sí, destaca que es en la mayoría de las sociedades del mundo; más cerca podemos oír la alarma.

Jorge Castro hace un llamado de atención ante la pseudo-participación de las niñas y niños. Señala como algunas experiencias de consejos o gobiernos estudiantiles

“parecen ser una simulación de mecanismos democráticos al interior de la escuela (pues, en definitiva, son los directores o maestros quienes dirigen la junta escolar y deciden los planes de estudio y otras actividades)” (2009: 26).

Esta misma crítica la hacen Jean Rudduck y Julia Flutter en lo que llaman “participación no ciudadana”. Estas autoras nos ponen alerta también de lo que definen como “participación diferida”, con la que llaman a la participación que se centra en aspectos formales como las elecciones, donde se les enseña a los niños y niñas a ser ciudadanas futuras (2007: 115). Eso, en el mejor de los casos, podríamos decirles a Jean Rudduck y Julia Flutter, porque es cuestionable (ya hablaremos de ello) que las elecciones que se hacen en la escuela enseñen a ser ciudadanas.

Juan Martínez nos alerta de la necesidad de tener en cuenta las relaciones de poder en las escuelas para que tengan éxito los espacios de participación (Martínez, 2010: 165). En el aula podemos decir que “hay voces que escuchamos, otras no, despreciamos aquellas más chillonas y transgresoras o aquellas otras voces con dificultades emocionales o de comportamiento” (Martínez, 2010: 168), las de aquellas niñas y niños con dificultades comunicativas, las voces *silenciosas*³⁰, aquellas que nos cuestionan. Al respecto, Teresa Susinos nos dice que:

“las barreras para el aprendizaje y la participación que encuentran muchos de nuestros alumnos tienen que ser intencionalmente buscadas y [sus voces] activamente escuchadas si queremos que sus necesidades no se pierdan o queden ocultas en el bosque de la voz del alumnado; [porque ésta] no es única, uniforme, (...) existen diferentes voces (...), de las cuales algunas han sido tradicionalmente silenciadas (...) Considerarla una voz homogénea nos llevaría a atender únicamente a la voz hegemónica, la voz de quienes dominan el lenguaje de la escuela y a olvidar o ignorar las voces de quienes no se ajustan a este patrón de alumno” (2009: 126).

³⁰ Con voces *silenciosas* -no *silenciadas*- me refiero a los comunicados que nos envían las niñas y niños que suelen estar en silencio. Un silencio que no estamos acostumbradas a valorar e interpretar. No siempre es necesario hablar para participar.

Y quienes no se ajustan al patrón de estudiante son generalmente las niñas y niños a quienes les colgamos alguna etiqueta. Si queremos hacer una investigación inclusiva, un proceso de participación, de dar la voz a las niñas y niños debemos interesarnos particularmente en “sacar a la luz” las voces silenciadas o acalladas” (Susinos, 2009: 127). El “Comité de los derechos del niño” de las Naciones Unidas, muestra también su preocupación sobre el peligro que existe de que queden excluidos de los procesos de participación justamente aquellos grupos más desfavorecidos: “los niños y niñas más pequeños, así como los niños que pertenecen a grupos marginados” (Naciones Unidas, 2009: 6).

Al hilo de estas falsas participaciones, nos dice Diana Milstein que si no hacemos un análisis minucioso de la participación de las niñas y niños, y más concretamente, del componente adulto camuflado en ese actuar infantil, corremos

“un doble riesgo: el de subsumir las voces y comportamientos de los niños a los de los adultos, y el de considerar esas voces y comportamientos, como una expresión autónoma que autorizaría, equivocadamente, a estudiarla como una «cultura propia de los niños»” (Milstein, 2006: 59).

Juan Martínez (2010: 177), analizando un artículo de Lundy llamado “la voz no es suficiente”, habla de las barreras para la participación y destaca cuatro elementos que deben tenerse en cuenta para hacer efectiva la voz de las niñas y niños en la escuela: el espacio, la voz, la audiencia y la influencia.

- El *espacio* hace referencia a las condiciones físico-temporales que necesitan las niñas y niños para expresarse y participar.
- Con el elemento de la *voz* llama la atención sobre las restricciones que a priori ponemos sobre las niñas y niños, antes mencionadas; y nos dice que deben “tener facilidad para expresar su punto de vista independientemente de la capacidad inicial que tengan o se les suponga”.
- Con *audiencia* se refiere a la disposición, actitudinal y aptitudinal, que debe tener el personal docente, directivo, representantes familiares, etc. con paciencia y empatizando con las niñas y niños y sus expectativas. Por lo tanto, estamos insistiendo en la idea de que la escuela -docentes y demás personal- debemos aprender a escuchar.
- Finalmente no puede faltar el elemento de la *influencia*, para recordarnos que las opiniones de las niñas y niños son necesarias para la mejora escolar y es imprescindible que gocen de un espacio de incidencia donde se vean materializadas (Martínez, 2010: 177).

4. EL CONSEJO ESTUDIANTIL: PUNTO EN COMÚN DE LA ESCUELA EN LATINOAMÉRICA

En las investigaciones sobre la participación de la infancia en Latinoamérica he encontrado cuatro puntos comunes. Todas ellas valoran el avance que supuso la *Convención sobre los derechos del niño* de la ONU en el reconocimiento de los derechos de las niñas y niños a opinar y a que su punto de vista sea tomado en cuenta. Otro elemento que aparece referido en muchas de ellas es la clasificación que hizo Roger Hart para evaluar la participación de las niñas y niños; ordenación que, por otra parte, está hecha pensando más en la participación de las niñas y niños en proyectos de promoción de la infancia que realizan las organizaciones no gubernamentales (Espinar, 2003) que propiamente en la escuela. Un tercer aspecto en común es que con el rótulo de participación de la infancia, la mayor parte de investigaciones en la que ésta, la infancia, ha participado, se ha realizado con niñas y niños pre-adolescentes y con adolescentes: es decir, con personas de 10 a 17 años.

Hay un cuarto punto en común en lo que se refiere a la participación escolar, que yo calificaría como seña de identidad de la participación infantil en las escuelas latinoamericanas: la existencia en los centros educativos de los *gobiernos, o consejos, estudiantiles*, como organizaciones del alumnado. El Consejo Estudiantil es una instancia de representación estudiantil, elegida por el alumnado del centro cada año escolar. La denominación cambia en algunos países, en Perú, por ejemplo, se llaman *municipios escolares*. Así pues, me voy a detener en este cuarto aspecto, si bien el estudio del Consejo Estudiantil de Ecuador se hará en el capítulo siguiente, pues ahí vincularemos su ámbito legal en relación con las prácticas de las escuelas.

4.1. EXPERIENCIAS EN ALGUNOS PAÍSES

Este aspecto peculiar de la participación estudiantil en los países latinoamericanos, el Consejo Estudiantil, puede tener variaciones de un lugar a otro; pero en algo que coinciden la mayor parte es en la concepción del mismo como una reproducción del proceso electoral nacional en el que eligen a las representantes políticas.

En Perú esta forma de representación y participación estudiantil, se desarrolla a través

de los *municipios escolares*. Éstos, al igual que en Ecuador, recibieron el respaldo oficial del Ministerio en 2002. Así como en Ecuador, el énfasis se pone en la participación desde el proceso democrático de representación que surge de las elecciones: “el día de las elecciones, un día festivo (...), la escuela se convierte en un verdadero espacio de ejercicio de la democracia” (Martínez, 2008: 98). Para ello, durante la campaña electoral las listas de las niñas y niños que se presentan reciben capacitación de la Oficina Nacional de Procesos Electorales. Podemos ver, entonces, que se busca el referente del proceso electoral nacional para el escolar.

Algo similar ocurre en Honduras, según un estudio de los gobiernos escolares en este país. En él se valora la existencia de semejanzas entre el proceso electoral escolar y el nacional. Se recomienda incluso hacer una revisión de puesta al día en la organización de los gobiernos escolares para actualizar el proceso de organización de los mismos con base en la Ley Electoral y de Organizaciones Políticas” (Kocchiu y Flores, 2006: 96).

En el caso costarricense observamos una lógica parecida, donde el interés por reproducir el proceso electoral nacional es evidente. Es significativo que el Tribunal Supremo de Elecciones participase en la elaboración de las reformas al reglamento del Gobierno Estudiantil llevado a cabo en 2009. De esta forma, encontramos la utilización de términos propios de ese proceso nacional: “Partidos políticos estudiantiles”, “campaña política”, “campaña electoral”, etc., dando lugar a un total de 141 artículos reglamentarios (Ministerio de educación pública de Costa Rica, 2009).

Silvia Conde, en un estudio sobre los espacios para la participación en las escuelas mexicanas, distingue dos tipos de estructuras para propiciar la participación del alumnado: “las orientadas a la participación individual y las que promueven la participación colectiva y organizada” (2004: 18). Rescata el valor que también tiene la dimensión individual de la participación, la cual debe ser fomentada para que cada quien pueda expresarse personalmente.

“Mediante la participación individual se reconoce que las personas como tales son un factor clave para la vida democrática. Un equívoco en la interpretación de la vida escolar democrática es asumir que la participación necesariamente debe ser colectiva y de manera organizada. Nada más lejos de la verdad. Sabemos que aun en el colectivo más solidario, quienes participan son personas, sujetos con una individualidad y con intereses personales, los cuales pueden estar encaminados a la búsqueda del bien común. Reconocer la dimensión individual de la participación implica crear un ambiente en el que cada persona se sienta comprendida, respetada, valorada y atendida en sus sentimientos, intereses, deseos y capacidades” (Conde, 2004: 18).

Las posibilidades de participar de forma individual van desde la expresión de una opinión por escrito (para dársela a otra persona o para publicarla en un periódico escolar o de la ciudad) hasta la participación en un mural; desde manifestar una idea en el aula u otro espacio asambleario hasta una creación artística. Silvia Conde habla de una práctica en una escuela mexicana en la que periódicamente las niñas y niños escriben cartas a sus maestras con libertad para firmarlas o no. Recojo aquí un fragmento de una de esas cartas por su valor en cuanto a demanda del alumnado de posibilidad para participar independientemente de sus capacidades: “Me gusta la forma en que dan las clases todos los maestros pero no me gusta que tengan alumnos preferidos y que cuando pidamos participación no se la den sólo a los más inteligentes” (Conde, 2004: 21).

4.2. UN REQUISITO, CON GRAN POTENCIAL

Silvia Conde reconoce los aprendizajes que ofrece realizar en las escuelas procesos electorales tanto para quienes se presentan como candidatas y candidatos como para quienes tienen que elegir (conocimiento de los derechos políticos, de los procesos electorales, exposición clara y convincente de un programa, capacidad de elección, etc.); sin embargo manifiesta sus reticencias a estas estructuras tan formales, ya que

“con frecuencia la estructura formal de la escuela limita las posibilidades de una participación real y la circunscribe a una participación restringida al ejercicio eventual del voto para la elección de jefe de grupo o a la colaboración de actividades secundarias como limpiar los salones de clase, encalar árboles o vender alimentos en una kermés escolar” (Conde, 2004: 47).

La mayoría de las escuelas en México tienen formalmente constituidos órganos de participación colectiva del alumnado, como las sociedades de alumnos, consejos estudiantiles, asambleas, comisiones, etc. No obstante, afirma Silvia Conde:

“es por todos sabido que estas estructuras suelen constituirse sólo para cubrir un requisito formal, pero con frecuencia no funcionan. En una escuela democrática es preciso que todos estos organismos tomen vida (...) más allá de su dimensión burocrática” (2004: 21).

La autora opina que estos espacios de participación tienen un gran potencial educativo y para desarrollarlo el alumnado tiene que hacer estas instituciones suyas.

Así mismo, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, tras un estudio realizado

en 19 países de América Latina, entre ellos Ecuador, destaca los aportes de los gobiernos estudiantiles como espacios que posibilitan aprendizajes de participación, representación y decisión del estudiantado, sin embargo también hace un llamado de atención para reconocer sus limitaciones:

“No toda experiencia escolar que se da en llamar 'gobierno estudiantil' tiene (...) las virtudes de promover la participación real de los alumnos (...) Las escuelas pueden consagrar prácticas de participación meramente decorativa o nominal; por ejemplo cuando los alumnos son motivados a intervenir en asuntos menores o no polémicos de la vida institucional (infraestructura, uniformes, cafetería), pero tienen vedado directa o indirectamente acceder a temas sustantivos o conflictivos (relaciones docente-alumno, contenidos curriculares, acoso sexual o psicológico), o cuando las recomendaciones emanadas de los cuerpos estudiantiles jamás son consideradas por las autoridades de la escuela ” (Instituto interamericano de derechos humanos, 2008: 38).

Este informe sostiene que el Gobierno Estudiantil tiene potencial democrático pero activarlo depende de que las niñas y niños sean verdaderos agentes en la toma de decisiones institucionales. “De lo contrario, el riesgo es ofrecer a los niños una ficción de participación” (Instituto interamericano de derechos humanos, 2008: 38). Esta ambivalencia es reflejada también por Ángel Espinar. Éste destaca el papel que tienen los gobiernos estudiantiles en las escuelas al proporcionar experiencias de

“aprendizajes y vivencias de participación democrática o ciudadana, aunque algunas de ellas parecen ser una simulación de mecanismos democráticos al interior de la escuela y son dirigidas por los mismos educadores” (2003: 34).

Quiero acabar este apartado de los gobiernos estudiantiles en positivo: Luis Tejada aporta un importante dato en favor de estas instancias. Indica que el alumnado que tiene experiencia en los gobiernos considera a éstos como espacios de democratización e inclusión para quienes son más proclives a ser excluidos. El alumnado señala que:

“éstos son espacios de aprendizaje y de inclusión para quienes son menores y se encuentran en condiciones desventajosas. Destaca su cualidad como espacio de democratización en la medida en que permite la participación como líderes a los alumnos de menor edad” (Tejada, 2009: 122).

Además son vistos como una forma de representación necesaria en cuanto llevan la voz de la mayoría del alumnado. A raíz del estudio llevado a cabo en varios países, aporta un hallazgo muy importante: que hay una correlación entre el ejercicio del derecho a opinar acerca del estilo de enseñanza del profesorado, de su metodología y forma de acercarse a las niñas y niños, con la existencia de los gobiernos estudiantiles (Tejada, 2009: 123).

5. PARTICIPACIÓN Y DEMOCRACIA

Los conceptos de participación y democracia, en principio, están muy relacionados. Digo en principio, porque este vínculo depende de la idea que se tenga de ambos. Vamos a centrarnos en tres aspectos que refuerzan esta relación: la concepción de la participación como camino hacia la democracia, la pérdida de poder que conlleva la participación democrática para quienes estaban acostumbradas a ejercerlo de forma predominante y el del tratamiento de la participación como derecho.

5.1. LA PARTICIPACIÓN: EL CAMINO HACIA LA DEMOCRACIA

En 1970 Everett Reimer quería firmar la sentencia de muerte de la escuela. Las acusaciones, entre otras: domesticar, enseñar el conformismo y ser cómplice de la injusticia que impera en el mundo, donde prima el consumo competitivo, donde el pez grande se come al chico. Le acusaba de preparar a las niñas y niños “exactamente para la competencia interpersonal, interclase e internacional” (Reimer, 1973: 108), con el agravante de que les hacía creer que la sociedad no podía ser de otra forma. Así pues, el veredicto sería tajante: hay que liberar “a la educación de la escuela, de manera que la gente pueda aprender la verdad acerca de la sociedad en la que vive” (Reimer, 1973: 11). Este aprendizaje de la realidad que necesita la sociedad es la función de la educación, la cual, con Everett Reimer diré que,

“nadie la ha definido mejor que el pedagogo brasileño Paulo Freire, quien la describe como el llegar a ser críticamente consciente de la realidad personal, de tal forma que llega a actuar eficazmente sobre ella” (Reimer, 1973: 155).

Pero este caminar hacia la consciencia crítica de la realidad personal y social no cuaja todavía como fin de la educación: ni entonces ni ahora. Como ejemplo del sinsentido escolar subyugado a la lógica del consumo que impera en la sociedad se refería a la devaluación de los estudios de doctorado, ya en 1970. Lo citaré textualmente por lo que me atañe como aspirante a doctor 45 años después:

“Ya existe un revuelo que busca otorgar títulos superiores al doctorado, con el argumento de que el doctorado se ha convertido en algo corriente y envilecido. En un mundo que no pone límites al consumo y que determina la posición de las personas según sus títulos, la escolarización tampoco puede conocer límites” (Reimer, 1973: 19).

Sin embargo, entre las páginas de este mordaz libro encontramos un atisbo de esperanza: la democratización de la escuela.

“A pesar de las pruebas históricas, subsiste la posibilidad de tener instituciones democráticas, siempre y cuando los hombres se decidan a emplear las instituciones para fines democráticos” (Reimer, 1973: 12).

Ahí está, pues, nuestra labor. La escuela ha sobrevivido a Everett Reimer, así como a Iván Illich y a tantas otras que alguna vez tuvimos ganas de acabar con ella, lo que no quiere decir que esté haciéndose democrática a través de la participación. Otras autoras tienen parecidas acusaciones para la escuela:

“Uno de los principales problemas de nuestra escuela es que sigue siendo una institución escasamente democrática. Formalmente lo es (...) sin embargo, sabemos que de nuestras escuelas no salen ciudadanos participativos, protagonistas del mundo que les ha tocado vivir” (Feito, 2006: 11).

Hecho que ocurre, entre otras cosas, porque la participación no acaba de verse “como algo real y efectivo, sino como una simulación preparatoria para cuando se sea ciudadano o ciudadana de verdad” (Castro, 2009: 49). Entonces la escuela no deja de ser un laboratorio que prepara para el futuro, cuando la democracia participativa hay que vivirla en y para la escuela. De la escuela que educa desde la participación sí saldrán las ciudadanas que reclama Rafael Feito, protagonistas del mundo. Es abriendo espacios de participación como se va construyendo una educación para la convivencia democrática (López-Melero, 2001: 47).

Esta misma idea (participación conduce a democracia, que mantenía unas páginas atrás Michael Fielding (2011)) la escuchamos ahora por otros autores. Jorge Castro (2009: 32). Nos dice que un indicador de la democratización de un país nos lo da el nivel de participación infantil en la toma de decisiones. Nos dice además que el proyecto escolar está pensado y dirigido por las adultas (2009: 25). Ahí se queda él prudentemente. Pero si relacionamos ambas afirmaciones podemos concluir que en esta escuela, ideada y controlada por mentes adultas, el grado de participación en la toma de decisiones que tienen las niñas y niños no es es muy halagüeño para indicar la democracia estatal. De la democracia estatal y, desde luego, de la democracia de la misma escuela.

Tenemos así la democracia, la participación y la educación, y dentro de ella la educación escolar, “como tres aristas que convergen en el mismo vértice: La afirmación

de las posibilidades del sujeto y el desarrollo de la ciudadanía” (Angulo *et al*, 2008: 11). Ciudadanía de la que forman parte las niñas y niños porque ellas la co-construyen, porque es reconocida su condición de sujetos de la cosa pública, es decir, son agentes y no solo destinatarias de lo público. Aspecto que cuestiona necesariamente las relaciones intergeneracionales establecidas (Moreno, 2005: 59).

5.2. EL RECELO A LA PÉRDIDA DE PODER

Hablar de escuela democrática hace pensar a algunas en pérdida de poder. Una barrera que podemos encontrar a la hora de promover una mayor participación de las niñas y niños en la escuela, como señalan José Miguel Nieto y Antonio Portela (2008: 12) y Teresa Susinos y Ángeles Parrilla, (2008: 163), es el recelo a perder cuotas de poder, porque cualquier agente implicado en la escolarización (supervisoras, maestras, equipo directivo, etc.) tiene más capacidad de decisión que las niñas y niños. Por este temor, a veces lo que hacemos es tolerar la participación de las niñas y niños en tareas puntuales que les asignamos las adultas (Castro, 2009: 52). O sea que somos nosotras las que seguimos decidiendo por ellas y ellos. Para afrontar este miedo a perder las riendas de la escuela, Nieves Blanco nos invita a que establezcamos relaciones de autoridad en vez de relaciones de poder:

“La autoridad no es una cualidad o una posesión que alguien tenga; es una cualidad que otra persona nos atribuye porque confía en nosotros, porque nos da crédito, nos valora y se apoya en nosotros para crecer, para saber más, para avanzar hacia un lugar que antes no había transitado. La autoridad se gana y se pierde siempre en la relación; no es algo que tengamos y que nos de la institución (lo que sí ocurre con el poder). La autoridad nos la dan nuestros estudiantes, sus familias, nuestros colegas... y en cualquier momento nos la pueden quitar: justo cuando ya no confíen en nosotros, cuando consideren que no les ayudamos a crecer” (2004: 50).

La Real Academia (RAE, 2014a), en una de sus acepciones de autoridad, recoge una definición con la idea que Nieves Blanco nos propone, como prestigio y crédito que se reconoce a una persona o institución por su legitimidad o por su calidad y competencia en alguna materia. En cierta forma, esa autoridad ya la tienen las maestras concedida por las niñas y niños. ¿Qué madre, padre, abuela, o quien quiera que esté responsable familiar de una niña o niño, no ha oído más de una vez eso de “así es porque mi profe dice que es así”? La clave sin embargo es que la maestra haga reflexionar a esas niñas y

niños que “tal cosa” no es así porque ella lo diga, sino porque así lo han investigado y aprendido ellas y ellos; y que ella puede estar equivocada. Quiero decir que, a pesar de que la constitución señale que “será responsabilidad del Estado (...) garantizar que los centros educativos sean espacios democráticos de ejercicio de derechos y convivencia pacífica” (Decreto, 2008: art. 347) les corresponde a las maestras la tarea principal de hacer de los centros esos espacios democráticos donde impere el diálogo, donde todo se cuestione, donde se participe. Marcia Prieto llega a afirmar que la participación del estudiantado en el aula “dependerá casi exclusivamente del profesor” (2005: 29). Participación y democracia se presentan como elementos indisolubles en cualquier ámbito, desde la infancia: “debe haber oportunidades crecientes para que los niños participen en cualquier sistema que aspire a ser democrático” (Kocchiu y Flors, 2006: 17). Una de esas oportunidades es la de cuestionar la autoridad, ya que, como nos ha dicho Nieves Blanco, la autoridad es prestada. Silvia Conde detalla los aspectos que conlleva para la maestra un proceso de aceptación de la crítica por parte del alumnado:

“Aceptar la crítica resulta relevante porque con ello se manda el poderoso mensaje de que la autoridad no es intocable. Los maestros no sólo deben aceptar ser cuestionados, sino que, además, requieren explicar sus conductas cuando se les demande. El proceso de aceptación de la crítica supone varios aspectos: permitir que se cuestione la figura de autoridad sin molestarse o tomar represalias contra quien lo ha cuestionado; promover la participación de todo el grupo en el cuestionamiento; fundamentar las conductas que se ven como errores; reconocer cuando se ha equivocado y asumir compromisos” (2004: 61).

Hay ejemplos de trabajos que están en la búsqueda. En Costa Rica³¹ comenzó un proyecto en 2001 llamado *Desarrollo de la Capacidad Deliberativa de Escolares*, con el fin de aportar a la construcción de una democracia deliberativa promoviendo en las niñas y niños entre 10 y 13 años la disposición y la capacidad para deliberar, es decir, para dialogar sobre cuestiones de carácter público fomentando la participación de todas las afectadas, tomando en cuenta la perspectiva de las demás (Bujanda, 2005: 9).

³¹ El Departamento de Investigación de la Fundación Omar Dengo y el Programa Nacional de Informática Educativa.

5.3. EL DERECHO A PARTICIPAR

La constitución (Decreto, 2008) reiteradamente señala el derecho a la participación de las niñas y niños: el artículo 27 prescribe que “la educación (...) será participativa”; el 16 que todas las personas -por lo tanto las niñas y niños también- tienen derecho a una comunicación “libre, intercultural, incluyente, diversa y participativa”; el 45 dice que “las niñas, niños y adolescentes tienen derecho (...) a la participación social”. El código de la niñez y la adolescencia (Ley, 2003) dice que la educación asegurará los conocimientos, valores y actitudes indispensables para “promover y practicar (...) la participación” y para preparar a las niñas y niños “para ejercer una ciudadanía responsable, en una sociedad libre, democrática y solidaria” (art. 38). El mismo código, dice más adelante que las niñas y niños “tienen derecho a participar libremente en todas las expresiones de la vida cultural” (art. 43) y, ¿qué mayor expresión de la vida cultural que la educación? La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) no se queda atrás: se sustenta en unos principios que nada tienen que envidiar a los más altos documentos en defensa de derechos humanos. Comienza, en el artículo 2, con sentencias tan revolucionarias como que “la educación constituye instrumento de transformación de la sociedad”; tan pedagógicas como que “reconoce a los seres humanos, en particular a las niñas, niños y adolescentes, como centro del proceso de aprendizajes y sujetos de derecho”; y tan partidarias de la participación como que “la educación forma a las personas para la emancipación, autonomía y el pleno ejercicio de sus libertades”.

La toma de partido por la participación que he mencionado queda evidenciada a lo largo de la ley (LOEI, 2011) al hacer referencia varias veces a que la educación tiene que fomentar la participación en una democracia participativa. Señala como un fin de la educación “la inculcación del respeto y la práctica permanente de (...) la democracia [y] la participación” (art. 3). También, dentro de las obligaciones del Estado recoge la de “garantizar una educación para la democracia (...) orientada a profundizar la democracia participativa de los miembros de la comunidad educativa” (art. 6). Y más adelante se dice que las estudiantes y los estudiantes tienen derecho a

“ejercer activamente su libertad de organización y expresión garantizadas en la Constitución de la República, a participar activamente en el proceso educativo, a ser escuchados y escuchadas [y] a que su opinión sea considerada como parte de las decisiones que se adopten” (art. 7).

A nivel internacional la situación no varía: las declaraciones en favor de la participación están presentes en todos los foros referentes a la niñez. La “III Conferencia Iberoamericana de Ministras y Ministros y Altos Responsables de la Infancia y la Adolescencia, Lima, 2001” incluyó como meta el garantizar el derecho a la participación de las niñas, niños y adolescentes (Castro, 2009: 41). Nueve años después, en la misma conferencia -la XII- celebrada en Buenos Aires, estas altas responsabilidades seguían con la intención de esforzarse en trabajar para lograr la “participación de los niños, niñas y adolescentes en todos los ámbitos de su vida cotidiana” (Secretaría general iberoamericana, 2010: 49).

Jorge Castro quiere hacernos poner los pies en la tierra y nos dice que el tratamiento del derecho a participar de las niñas y niños en los diferentes foros suele quedarse en una declaración de buenas intenciones que no trascienden lo formal-declarativo (Castro, 2009: 31). Se insiste en la condición de la *edad y madurez necesaria* para respetar y tener en cuenta la opinión de las niñas y niños, tanto a nivel internacional: en la “Declaración sobre los derechos del niño” (Naciones Unidas, 1989: art. 12), en la “Declaración de la III Conferencia Iberoamericana de Ministras y Ministros y Altos Responsables de la Infancia y la Adolescencia” (Castro, 2009: 41), como en Ecuador: “Código de la niñez y la adolescencia” (Ley, 2003: art. 60). Incluso, una investigación realizada en diferentes países de Latinoamérica refleja cómo el condicionante de la edad para participar no sólo está interiorizado en el mundo adulto: “En general se observa una tendencia en los niños y adolescentes a identificarse con la idea de la “madurez” del mundo de los adultos” (Tejada, 2009: 122). Un adolescente justifica la no participación de las niñas y niños “porque les es muy difícil por la mentalidad que tienen. Porque muchas cosas sólo comprendes con la edad, cuando estás chico no sabes qué te va a pasar” (Tejada, 2009: 122).

A este condicionante recurrente de la edad necesaria para participar Elvira Figueroa lo llama “restricciones subjetivas” (Figueroa, 2009: 8). Parece como si el ser niña o niño representara una señal de alarma ante la cual hubiera que estar especialmente alerta. Es entendible que no se trata de realizar todo aquello que diga una niña o niño; pero no por ser niña o niño, sino por la misma razón que no hay que hacer todo lo que diga una persona adulta. Hay personas adultas con edad y supuesta madurez que decimos y

hacemos sandeces que tienen repercusiones negativas en otras personas, en nosotras mismas, en la naturaleza, etc. En este sentido apuntan otras declaraciones como la de Naciones Unidas (2009: 11) que reconocen que “la edad en sí misma no puede determinar la trascendencia de las opiniones del niño”. Ni la edad puede ser usada como excusa para no introducir mejoras en los sistemas de participación de las niñas y niños:

“emprender cambios escolares basados en el aumento de la participación del alumnado no depende ni de la edad ni de cualquier otra condición del alumnado porque siempre es posible ampliar el espacio de toma de decisiones” (Susinos, 2009: 131).

Siempre es posible, nos dice Teresa Susinos. Es necesario tener esta convicción. Es necesario intentarlo. Como nos indican James Beane y Michael Apple (2012: 25) la construcción de la escuela democrática implica un “intento genuino de respetar el derecho de las personas [que integran la escuela] a participar en la toma de decisiones que afectan a su vida”. Pocas cosas hay que afecten más a la escolarizada vida de una niña o niño que las decisiones que se toman en la escuela.

De todas formas, el mejorar la acústica de la escuela, el abrir más espacios para la participación de las niñas y niños, haciéndola más inclusiva, más democrática, si bien es complejo no requiere de grandes recursos que tengamos que recibir de afuera. Como señalan José Miguel Nieto y Antonio Portela: “el reto no es tanto un asunto técnico cuanto ideológico, que depende de la voluntad por cambiar las creencias dominantes acerca de cómo deben ser las relaciones y las prácticas en nuestras escuelas” (2008: 23).

6. LAS ASAMBLEAS ESCOLARES

Voy a hacer referencia finalmente a una forma de participación estudiantil que ya es utilizada en muchas escuelas, en Ecuador y en otros países. Sin embargo, su potencial como estrategia de desarrollo de una participación más allá de la delegada en el Consejo Estudiantil, no acaba de cuajar (Feito, 2006).

6.1. ESPACIO DE DIÁLOGO Y CONSTRUCCIÓN DE DEMOCRACIA

Uno de los espacios escolares que más fácilmente se identifica con la participación es la asamblea de aula, por ser un espacio colectivo de diálogo, un “elemento generador de participación, de implicación y de compromiso en la construcción de un modelo democrático” (Caramés *et al*, 2010: 5). No es el único, pero tiene gran valor. Entre sus características, podemos destacar las siguientes: las niñas y niños hacen propuestas y se toman en consideración todas las ideas generando la necesidad de argumentar, exponer, sintetizar y crear alternativas;

“se toman acuerdos que se asumen por el grupo; se organiza y planifica el trabajo y se distribuyen funciones y responsabilidades; se elaboran, desde la necesidad, las normas elementales de convivencia en el grupo” (Caramés *et al*, 2010: 24).

Rafael Feito (2006), realizó una investigación en el colegio de la Navata y analizó las asambleas de aula que realizaban las niñas y niños. Resalta de las asambleas una serie de ventajas; voy a mencionar algunas:

- “Permiten que afloren los conocimientos previos de los alumnos, sus inquietudes, sus impresiones brutas –no elaboradas– sobre lo que les inquieta.”
- “Los alumnos aprenden a verbalizar, a ser escuchados, a hacer ver que lo que uno narra merece la pena ser tenido en cuenta.”
- “Facilitan el conocimiento del otro. Se alienta que todos sean capaces de expresar sus pensamientos y sus sentimientos. Resulta realmente aleccionador comprobar la íntima satisfacción que sienten los niños y su profesora cuando el compañero tímido es capaz de romper los muros del silencio y se lanza a la aventura de la palabra” (Feito, 2006: 159).

El dar valor a la voz de las niñas y niños implica arriesgarse; no podemos entrar en el proceso a medias. Rafael Feito nos habla de experiencias de asambleas estudiantiles en las que se reúnen las delegadas y delegados de todas las aulas y, resultando un evento

con gran potencial, no se optimiza. Se abordan temas como efemérides de “el día de” o acontecimientos como las “jornadas de”, pero “el núcleo duro de la vida del colegio, lo que ocurre en el interior de las aulas, no suele ser objeto de debate” (2006: 158).

La escucha implica compromiso, “significa, como responsabilidad ética, estar dispuestos a transformar la práctica educativa como consecuencia de la propia escucha” (Hoyuelos, 2003: 129). Jean Rudduk y Julia Fluter sostiene esta misma opinión diciendo que las ideas de las estudiantes y los estudiantes suponen “un cambio tanto en el plano normativo como en la práctica” (2007: 39), del centro. Pero la mejora, además de por los cambios que se deriven del proceso de participación estudiantil, viene asegurada por el proceso en sí; simplificando podríamos decir que la participación es la principal mejora (Susinos y Rodríguez, 2011: 25). “Dar la voz’ es en sí misma una iniciativa inclusiva prometedora (...) como elemento de innovación en las instituciones (...) [pues] nos obliga a redefinir las fronteras de lo posible” (Susinos y Parrilla, 2008: 163). Nos obliga a ver a las niñas y niños con otros lentes, como agentes, como capaces de muchas más cosas de las que suponíamos. Esta mirada pone en marcha un círculo vicioso en el que cuanto más confianza se deposita en las capacidades del estudiantado más seguro se siente éste para desarrollarlas. Sobre el proceso participativo dicen Teresa Susinos *et al* que

“el cambio en la imagen del alumnado como un colectivo más bien pasivo y con un rol esencialmente receptivo a otra en la que el alumnado se convierte en agente, en sujeto activo es a la vez un efecto y una causa del proceso” (2010: 287).

Una mejora evidente de los centros que se deciden a abrir los espacios de participación de las niñas y niños es el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad del alumnado, lo que redundará en incrementar su autoestima.

“Esta visión positiva del alumnado ha sido especialmente importante para aquellos colectivos que tradicionalmente han tenido un papel secundario en la escuela porque sus voces han sido silenciadas” (Susinos *et al*, 2010: 288).

Silenciadas bien por ser las más jóvenes, como puede ser el caso de la educación inicial o de los cursos inferiores en los centros de educación secundaria, o por desviarse de la “normalidad”, como puede ser el caso de las niñas y niños con alguna discapacidad manifiesta, con una religión no mayoritaria, con una orientación sexual no convencional, etc.

6.2. OBEDIENCIA Y RESPONSABILIDAD

Heike Freire nos dice que las niñas y niños “parecen atrapados entre (...) la obediencia silenciosa, y el individualismo consumista del 'todo vale' y la gratificación inmediata” (2010a: 65). Ante esta encrucijada formada por la obediencia y el hedonismo la alternativa podría ser: autonomía para desobedecer y responsabilidad para asumir las consecuencias de esas decisiones. La escuela que necesitamos es la que enseñe a no guardar silencio sobre lo que se piensa y se siente; tiene que desarrollar

“seres humanos activos y sobre todo críticos, capaces de oponerse a estructuras injustas. Esto implica aprender a desobedecer críticamente, aprender a confrontar (...) Es importante desarrollar una educación para la desobediencia, como medio para fomentar la acción no violenta frente a situaciones y leyes injustas” (Gómez, 2004: 119).

Silvia Conde, en el estudio sobre la participación en escuelas mexicanas, antes mencionado, destaca la participación del estudiantado a través de cartas que escribe a sus maestras. Un fragmento de una de esas cartas habla de la enseñanza para la obediencia contraponiéndola con la enseñanza a expresarse:

“Durante años me han enseñado a obedecer, a sacar mis cuadernos y mis plumas y escribir y a leer, pero lamentablemente nunca me han enseñado a opinar, a decir mi sentir. Si en algún momento creyeron ilusamente que lo estaban haciendo, mi respuesta era sólo mecánica y sólo respondía lo que tú querías que respondiera” (Conde, 2004: 48).

Con Jesper Jull sostengo que hay que pensar menos en la obediencia y más en la responsabilidad (2010: 35); responsabilidad que sólo se puede exigir a quien tiene autonomía para decidir. Y, responsabilidad que sólo se puede exigir a quien la ha asumido libremente; porque la mayor parte de responsabilidades que tienen las niñas y niños son impuestas por las adultas. La cuestión es sencilla: mientras otras personas decidan por mí, yo nunca me voy a equivocar ni voy a acertar, luego no tengo nada frente a lo cual responder. Una forma excepcional de romper este círculo vicioso, de ganar en autonomía y responsabilidad, es fomentando la participación (Rojas *et al*, 2010: 155); que las niñas y niños “participen en todas aquellas cuestiones que les afectan, y, en el caso de la escuela, les afectan todas las decisiones que se toman” (Equipo docente del CP La Navata, 2010: 87).

Por otra parte, frente al tan referido tema de la disciplina, de la obediencia a lo preceptivo, con Miguel Ángel Santos-Guerra pienso que

“muchos problemas de convivencia en los centros escolares se solucionarían no aumentando la vigilancia, las amenazas y los castigos, sino potenciando, profundizando y ampliando la participación. El que hace las normas está en mejor disposición para cumplirlas que aquel al que se le imponen” (2010: 134).

Acabemos este apartado de los referentes teóricos con una mirada a la esperanza, con una experiencia alentadora, y retadora: Como nos dijera Paulo Freire (2005) a quienes pretendemos enseñar, una condición necesaria para tal menester es la actitud de sana humildad. Muchas veces, las docentes gozamos en las instituciones educativas de privilegios (baños propios, salas para el café, etc.) vedados a las estudiantes y los estudiantes, sin otro motivo que el de que somos maestras; pero existen experiencias de centros preocupados por avanzar hacia una educación más democrática. Un profesor, de una escuela de Israel, otro Freire, que se encuentra en este camino, cuenta cómo en los inicios, mientras reflexionaban sobre el tipo de escuela que querían, eran

“conscientes de las muchas diferencias, físicas y psicológicas, entre niños y adultos. Pero también [continúa Heike Freire] nos parecía evidente que estas diferencias no contradicen su igualdad en el derecho al respeto” (Freire, 2010b: 90).

En esa escuela, semanalmente se reúne un parlamento de estudiantes, personal docente y representantes, con igualdad de voz y voto, y ahí se toman todas las decisiones del centro. Quien ocupa la dirección no se aísla ni se atribuye prerrogativas “no existe despacho del director ni sala de profesores o zona alguna reservada a los adultos” (Freire, 2010b: 90). Un profesor, que fue antes director, comenta el asombro de las niñas y niños ante ese hecho: “la etapa más significativa de la escuela fue cuando, siendo director, me ocupaba de la limpieza de los aseos” (Freire, 2010b: 90). Desde luego, este camino de hacer democrática la escuela no es fácil, pero vemos que es posible avanzar por él.

Capítulo III. METODOLOGÍA

Vamos a hablar ahora del camino seguido. En un primer momento justificaré por qué se ha optado por una investigación cualitativa, presentaré después los propósitos que busca la investigación. Hablaremos posteriormente de la elección de los casos y de su contexto: de su ciudad (Cuenca) y país (Ecuador). Comentaremos las fases y las técnicas que hemos utilizado y, finalmente, explicaremos las categorías seguidas para analizar la información.

1. OPCIÓN POR LO CUALITATIVO: “UN SABER CON SUJETO”³²

Las características de la investigación cualitativa, en cuanto a su flexibilidad, su dejarse afectar por lo que ocurre en el campo, su no neutralidad, etc. han sido ampliamente estudiadas y explicadas. No voy a redundar, apenas señalaré algunos aspectos que considero importante tener en cuenta para esta investigación. El camino recorrido para realizar esta investigación lo marqué con líneas metodológicas de autoras como Helen Simons (2011), Ángel Díaz de Rada (2003), José Contreras y Nuria Pérez de Lara (2010), Steiner Kvale (2011) y Michael Angrosino (2012).

³² La subjetividad de la investigación de la experiencia educativa significa “un saber con sujeto” (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 46).

La investigación cualitativa se acerca a una realidad concreta y pretende recorrer un proceso que comienza por *conocerla* y puede llegar hasta un cambio, si así lo deciden las personas participantes. En ese camino se puede *describir, explicar e interpretar* la realidad a estudio, pero lo que necesariamente hay que procurar es proporcionar elementos que posibiliten, a las personas implicadas en esa realidad, cuestionarse el significado, el sentido de las experiencias vividas.

Respecto al trabajo en el campo para obtener información, Steinar Kvale y Díaz de Rada, se refieren a él como *producción* de la información, en oposición a la *recogida* de la misma³³. Steinar Kvale contrapone dos metáforas: la de “el investigador como minero” y la de “el investigador como viajero”. En la del minero la información viene a ser como el valioso metal que se desentierra. Se encuentra en estado puro, no contaminado, para cogerlo tal cual. En la metáfora del viajero, éste recorre un camino y entabla conversación con las personas, las cuales le hablan desde su visión del mundo. Con la primera metáfora Steinar Kvale representa la figura de quien investiga como recolectora: la información recogida es la presentada, no ha sufrido ninguna modificación en el proceso. Con la segunda metáfora representa la figura de quien investiga consciente de que la información está afectada por las personas (informantes e investigadora) y el contexto donde viven (Kvale, 2011: 43). En cualquier campo social, es imposible evitar que quien investiga produzca algún efecto sobre el campo. Así pues, los datos no son neutros “*no se recogen*: no están ahí para que vayamos a por ellos. Los datos se *producen*” (Díaz de Rada, 2003: 156).

En investigación cualitativa nos hacemos preguntas por el sentido de la experiencia.

Preguntas acerca de

“cómo entramos en conversación con esta realidad particular, cómo nos interroga, cómo nos desestabiliza, cómo nos obliga a pensar lo no pensado y a re-pensar lo ya pensado (...) Son cuestiones sobre las vivencias únicas” (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 41).

³³ Exactamente, Ángel Díaz de Rada utiliza este verbo (producir) para los *datos*, y así dice: producción de datos; mientras que Steinar Kvale habla de producción de *conocimiento*. El nombre que cada uno da a aquello producido (datos y conocimiento) es diferente, pero el significado que atribuyen al hecho, a ese *producir*, es similar. Yo he optado por el término *información* para expresar la misma idea (y digo, entonces, producción de la información). No lo hago con ánimo de complicar más el vocabulario. Lo hago porque creo que, en un acercamiento semántico neutro (despojado del significado final, en el que coinciden ambos, y yo con ellos), para el ámbito investigativo, resulta intermedio entre ambos. Podríamos decir que *información* tiene más riqueza que *dato* y más pertinencia que *conocimiento*; pienso que éste se fragua en el análisis.

Son preguntas, en nuestro caso, acerca de las experiencias que sobre la participación de las niñas y niños se tienen en las escuelas seleccionadas. Al conversar con las protagonistas de la investigación procuraba evitar que mi concepción de participación aflorase, para que la información producida fuera lo más autóctona posible. De esta forma, al preguntar a una maestra, al finalizar la entrevista, si alguna pregunta era difícil de responder o la tendría que haber formulado de otra forma, me contestó:

“Es probable que toda la entrevista cambie de sentido, si es que usted empieza planteando a qué se hace referencia con participación. Es decir, centrar la entrevista a su concepto de participación, ya que se pueden tener conceptos muy distintos. Yo pensé toparme con un concepto con el cual trabajar, pero no fue así. Se desarrolló aquí el concepto de manera particular” (entr. 10).

Al respecto le indiqué que entendía su punto de vista, pero que eso era algo intencionado, que lo que me interesaba saber era su idea de participación.

Lo que se busca al investigar las experiencias educativas, más que dar respuestas a las preguntas, esto es, un saber definitivo y cierto, es favorecer la reflexión al plantear una, o varias lecturas de esa experiencia. Este tipo de investigación pretende poner sobre la mesa las cuestiones y reflexiones que abre, de tal manera que sirvan para que quien las lea pueda analizar su propia experiencia. La subjetividad de la investigación de la experiencia educativa significa

“un saber con sujeto (...) es saber que busca mantener la relación, el vínculo con la experiencia, con la realidad de las cosas tal y como son vividas y sentidas. No aspira pues a un saber universal y abstracto” (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 46).

Uwe Flick se refiere a esta subjetividad de la investigación cualitativa como la intervención de los intereses y el fondo social y cultural de los implicados. Además, esta subjetividad no sólo es debida al sujeto que vive la experiencia educativa investigada, sino también el sujeto que investiga (que puede o no ser parte de esa realidad). Quien investiga es parte importante del proceso pues se convierten, por un tiempo, en parte del campo de estudio (Flick, 2012: 13).

Siguiendo en esta línea, Helen Simons (2011: 122) afirma que el 'yo' de quien investiga forma parte del campo de la investigación, y que negarlo sería ingenuo y un error epistemológico. Pueden ser el yo educativo, el yo ideológico, el familiar, etc. Nuestros sentimientos, pensamientos, valores,... son compañeros del viaje investigativo. No

puede ser de otra forma. Somos seres humanos y dejarlos fuera de la escuela, sería dejar una parte sustancial de nuestra humanidad. Entraríamos a la escuela incompletas. Lo que debemos hacer es ser conscientes de cómo afectan. En la medida que seamos capaces de conocerlos y manejarlos lograremos producir una mejor información. Mejor en cuanto a estar más cercana al sentir de la persona protagonista. A continuación voy a describir tres experiencias en las que percibí la actuación de tres “yos” míos: Podríamos llamarles mi yo empático, mi yo auto-confiado y mi yo descuidado.

En las entrevistas, procuro mantener una actitud de neutralidad. Con las palabras que pronuncio me resulta más fácil mantenerla, pero con mi actitud gestual no tanto. Si la maestra se muestra entusiasmada al contarme lo a gusto que se siente siendo profesora (entrevista 9, por ejemplo) yo no puedo menos de mostrar con mi cara también entusiasmo. Si la maestra muestra tristeza (entrevista 4) al contarme acerca de las cartas que escribían las niñas y niños a sus mamás o papás ausentes del país, hasta el punto de caersele las lágrimas, a mí me falta poco para llorar también (diar. c.).

Puedo pensar que es una muestra de empatía. Visto así simplemente, podría merecer elogio. Pero esa actitud mía podría direccionar la entrevista, porque puede provocar que la maestra dirija sus intervenciones en esa línea por la que yo muestro especial empatía. Por lo cual, el yo empático, debe ceder terreno al yo de la entrevistada. En otra ocasión, casi le hago decir a una maestra lo que yo pensaba, a punto estuve de poner en su boca mis palabras.

Estaba escuchando a una maestra transcribiendo su entrevista (entrevista 8) y he detenido la grabación justo en el momento en que dice “*Todavía miro con descon*”. Se refería al posible desarrollo de una participación en la que las niñas y niños tuvieran un papel más activo y tenía especial importancia esa frase, pues la decía a modo de conclusión. Pero ha quedado ahí su voz, en la sílaba *con*. He transcrito esas últimas palabras y he acabado por mi cuenta la palabra escribiendo *desconfianza*. He pensado que sería eso lo que querría expresar. A decir verdad, prácticamente no lo he pensado, lo he escrito casi instintivamente. Al darle de nuevo la voz a la entrevistada, he comprobado que no era *fianza* lo que acababa la palabra sino *cierto*. El cambio es sustancial: *desconfianza* significa falta de esperanza firme o seguridad de que algo va a funcionar como se desea. El *desconcierto* es confusión, desorden, desorientación. Así es que me he detenido a analizar lo que me había ocurrido. Durante toda la entrevista, esta maestra se había mostrado crítica con la participación existente en su escuela. No la veía acertada y además, y esto era lo que más le preocupaba, sostenía que la institución no sentía la necesidad de abordar el problema seriamente. Mayormente esta línea había seguido su discurso, entonces la inercia me ha llevado a continuar con esa tónica: esta maestra ve el problema tan avanzado que ha perdido la esperanza de que pueda haber una participación real del alumnado. Podríamos decir que se rinde, que ve todo perdido. Sin embargo, lo que decía era que no veía claro el futuro, que había que replantearse la cuestión: veía un reto. Muy diferentes: rendición y reto (diar. c.).

Podemos decir, entonces, que el apuro por avanzar en la transcripción, junto al exceso

de confianza en mi interpretación de las palabras dichas, y no dichas, por la maestra, se confabularon para hacerme errar. Finalmente no lo consiguieron, y la llamada de atención para las siguientes transcripciones quedó. En descargo mío y de este tipo de investigación debo decir que al devolver las transcripciones a las personas entrevistadas se pueden subsanar estos fallos.

Hubo otro incidente importante en este proceso fruto de mi *yo descuidado*. A mitad de la investigación perdí la información que tenía de ella, por un descuido mío. Pude recuperar gran parte, la suficiente como para poder continuar la investigación, pero el precio fue caro. Tiempo, dinero, ánimo, no sólo mío sino de mi familia, marcharon con la información. La sombra del abandono se hizo más presente que nunca. No obstante hubo personas, son parte de las que he referido en las primeras páginas en el agradecimiento, que me ayudaron enormemente. Como de todo se aprende, de esta experiencia me quedó la necesidad profesional, y personal también, de cuidar más aquello que depende de mí.

La subjetividad no toma cuerpo solamente en quien investiga sino en las protagonistas del campo. Cada quien (niñas y niños, y maestras) expresa su opinión. En muchos casos estas opiniones sobre un mismo tema son diferentes, incluso contradictorias. No es cuestión de pensar quién está en lo cierto. No hay una certeza. Lo que este estudio recoge son las percepciones que se tienen sobre los diferentes temas tratados. Estas sensaciones interiores, estas ideas nos parecen importantes porque son las que generan y orientan las acciones. Sobre este asunto creo pertinente dar la palabra a Yolanda, una maestra que al preguntarle al final de la entrevista cómo se había sentido durante la misma contesto:

“Bien. He dicho lo que he creído pertinente. He dicho lo que he visto. He dicho cosas que creo que son. Aunque obviamente son cosas subjetivas. Sí, me siento bien con la entrevista porque he dicho lo que creo y lo que he visto. No me he inventado nada de lo que he dicho” (entr. 5).

Así es Yolanda: son cosas subjetivas. No pueden, ni queremos que sean de otra forma. Has dicho lo que crees, lo que ves, hablas desde tu vida. Nosotras, (persona o personas protagonistas del campo de investigación y persona o personas investigadoras), somos nosotras y nuestras circunstancias (nuestras vidas); y todo esto conforma el campo de investigación: el sujeto-objeto de estudio.

2. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

Ésta es una investigación cualitativa con enfoque interpretativo, que se plantea con un estudio de dos casos: dos aulas en el contexto de sus respectivas escuelas. De esta forma se busca comprender la complejidad de relaciones que tejen la participación estudiantil. Para ello partimos de la perspectiva de las protagonistas (adultas y niñas y niños) y continuamos hacia una visión de conjunto que aporte elementos de mejora al tema de estudio. Se plantea un propósito general y tres específicos:

General

Comprender cómo se desarrolla la participación –protagonistas, formas, barreras– de las niñas y niños del 5° de educación básica en el día a día en dos escuelas de Ecuador, y el papel del Consejo Estudiantil en esa participación.

Específicos

1. Describir cómo se desarrolla la participación en el día a día de los grupos estudiados: protagonistas (qué voces se oyen más, cuáles menos), formas (cuándo, cómo, sobre qué se les escucha), barreras que la dificultan y relevancia en cambios en el aula y el centro.
2. Conocer la repercusión de la labor desarrollada por el Consejo Estudiantil del centro en la participación diaria de las niñas y niños.
3. Mostrar las formas de participación que se desarrollan en los centros, similitudes y diferencias, en función de peculiaridades que constituyen parte de la cultura escolar de cada centro.

3. CASOS ESTUDIADOS

Los dos centros educativos seleccionados están en la ciudad de Cuenca, en Ecuador. En ambos casos se ha trabajado con las niñas y niños de un paralelo³⁴ (grupo) del 5° de básica. Para mantener la confidencialidad de la información me refiero a ellas con nombres ficticios: Escuela *Quinua* y Escuela *Roble*³⁵. Hablaremos en este apartado de cómo se realizó la selección, conoceremos cada uno de las escuelas elegidas y daremos unas pinceladas del contexto ecuatoriano.

3.1. ELECCIÓN DE LOS CASOS

Los criterios seguidos para la elección fueron tres: Que fuesen centros de primaria, que uno fuera público y otro particular (privado) y finalmente que reuniesen condiciones de accesibilidad. Estas últimas condiciones se buscaron, por una parte, eligiendo centros que fuesen escuela de prácticas de la universidad (para facilitar el acceso), y por otra que no estuvieran lejos del ámbito de residencia y trabajo de quien investiga (para facilitar el traslado). A continuación voy a explicarlos con detalle ayudado por autoras que los defienden; una de ellas es Helen Simons (2011).

Helen Simons habla de la elección de los casos intencional según criterios relacionados con las posibilidades de acceso, dice que son diversas las investigaciones que trabajan con muestreo intencional (también llamado no probabilístico), no basado en el azar, sino en las intenciones de quienes o quien investiga. La investigadora elige los casos teniendo en cuenta características conocidas de éstos. Se diferencian varios tipos de muestreo intencional. Entre los que diferencian Raúl López y Jean-Pierre Deslauriers (2011: 8) está el que llaman muestreo más próximo, que ofrece informaciones a partir

³⁴ Los paralelos equivalen a los diferentes grupos de estudiantes que puede haber en cada año de escolaridad; en España líneas. Cada paralelo tiene un aula y una maestra. Se les suele distinguir por letras: 5° A; 5° B,...

³⁵ La quinua es un árbol emblemático de los Andes; y el roble, entre otros lugares, del Cantábrico. Tanto la quinua como el roble, a pesar de ser éste foráneo, son conocidos en Ecuador. Por otra parte, los dos son especialmente relevantes en mi vida, así como los lugares referidos. Con esta denominación quiero equiparar el significado que tienen para mí esos nombres con el agradecimiento que siento por las dos escuelas que tan amablemente abrieron sus puertas.

de los casos más accesibles. Helen Simons (2011: 53) habla de uno en el que la selección se hace por razones instrumentales según diferentes criterios: la ubicación geográfica, la disposición de las instituciones y de las maestras o la cercanía a la residencia de quien investiga. José Ignacio Ruíz (2012: 64) distingue también varios tipos de muestreos intencionales, uno es el opinático que sigue criterios estratégicos según los intereses que favorezcan el desarrollo de la investigación.

Comparto la visión de las tres autoras. Considero que en los tres subtipos indicados, aunque con nombres diferentes (muestreo más próximo, López y Deslauriers; de razones instrumentales, Simons; y opinático, Ruíz), adoptan una postura común. En lo que no estoy de acuerdo es en la utilización del término muestreo o muestra. En investigación, el término *muestra*³⁶, al igual que *muestreo*, tiene razón de ser cuando se persiguen resultados representativos de un todo y por lo tanto generalizables (universalizables) a ese todo. En el ámbito cualitativo, especialmente en estudios de caso, como es nuestra investigación, no tiene sentido hablar de muestra porque no buscamos representatividad para generalizar³⁷. Considero que es más apropiado utilizar la expresión de elección de casos intencional (expresión que podemos utilizar igualmente para referirnos a la elección de las participantes), que puede ser según criterios de posibilidades de acceso, de disponibilidad de las participantes, del objetivo de la investigación, etc. Ver gráfico 3.

³⁶ Una muestra es una parte o porción extraída de un conjunto por métodos que permiten considerarla como representativa de él.

³⁷ Esta idea surgió en conversaciones con una colega brasileña, Moema Soares (en mayo de 2014). Ella fue la que, en base a su experiencia investigadora en Brasil, nos hizo recapacitar sobre esta contradicción.



(1) Adaptado de:
Helen Simons (2011),
Raúl López y Jean-Pierre Deslauriers (2011)
José Ignacio Ruíz (2012)

29/XII/14

Gráfico 3

A la hora de decidir fue clave la relación existente entre las escuelas y la Universidad de Cuenca³⁸. Las dos instituciones seleccionadas son escuelas donde realizan las prácticas las estudiantes de la carrera de Educación Básica. El que existiese este vínculo interinstitucional ayudaba en gran medida. Por una parte, a las escuelas de prácticas asisten desde hace años estudiantes de la Universidad de Cuenca a hacer observaciones y prácticas. Esto hace que las niñas y niños estén acostumbrados a tener observadoras en el aula, lo que incide en que no se altere demasiado el funcionamiento habitual del aula, facilitando el trabajo de quien observa y, por otra parte dando más autenticidad a lo observado. Por lo tanto no podía ir a una escuela desconocida a pedir que me dejaran realizar ahí la investigación, tenía que ser alguna con la cual ya existiese una relación y la Universidad de Cuenca goza de crédito. Finalmente se buscó que fuese una particular y otra pública, ya que, si bien todos los casos son diferentes, éstos aseguraban, en

³⁸ Lugar donde trabajo.

principio, una diferencia concreta por su carácter de sostenibilidad económica. Esta diferencia prevista nos permitiría contrastar resultados y enriquecer las conclusiones.

Para la elección del año de básica (curso, en España) se tuvo en cuenta la disposición de las maestras, de las niñas y niños, del centro y los intereses relativos al objeto de estudio de la investigación. Bien es cierto que la dirección fue la que tuvo la última palabra, pero en ambos casos aceptó lo que los anteriores actores habían elegido. Con respecto a los intereses del centro, en el caso de la escuela Quinua entró en juego que en uno de los años de básica ya se estaba llevando a cabo un proyecto con una institución de la ciudad y en otro la maestra no tenía nombramiento para esa escuela. Esto abría la posibilidad de que tuviera que abandonar esa escuela durante el periodo de la investigación, como finalmente sucedió.

Por mi parte, buscaba el año de básica en función del objeto de estudio de la investigación: la participación infantil en la escuela. El concepto de infancia que manejo, como ya he indicado, se basa en la concepción de la niñez hasta los 11 años (Ley, 2003: art. 4)³⁹, por lo que pedí que se prescindiera del 7º, curso durante el que algunas niñas y niños cumplen 12 años. Respecto al concepto de escuela (término muy amplió, al igual que el de niñez), solicité que se prescindiera de 1º de básica⁴⁰. En la práctica escolar se concibe el periodo de 2º a 7º (6 a 11 años) un bloque con cierto nivel de independencia. Se le considera una etapa con características propias, diferentes a las de 1º (5 años), y se trabajan en conjunto. De hecho, físicamente se marca esa diferencia separando las aulas y los espacios de recreo de 1º y de 2º a 7º. Descartados esos años, quedándonos con el periodo comprendido entre el 2º y el 6º, se tuvo en cuenta la disposición de las maestras y la de las niñas y niños. No acabó ahí el trámite, pues había que quedarse con el mismo año de básica en ambos centros con el fin de poder relacionar resultados. De hecho, ocurrió que antes de llegar a este último paso en una escuela se eligió el 5º y en otra el 6º. Una vez recorrido este laberinto quedó seleccionado el 5º B.

³⁹ En los referentes teóricos he dicho respecto a la edad que, si bien no lo tomo como algo riguroso, a modo orientativo comparto el criterio del Código de la Niñez y Adolescencia de Ecuador, que por niña o niño entiende a la persona que no ha cumplido doce años de edad (Ley, 2003: art. 4).

⁴⁰ La educación básica comprende los años de 1º a 10º (5 a 14 años). Sin embargo en la práctica, en las escuelas se concibe el periodo de 2º a 7º (6 a 11 años) un bloque con cierto nivel de independencia. Esto es debido que se considera una etapa con características propias, diferentes a las de 1º (5 años) y a las de 8º a 10º (12 a 14 años) y a la tradición de trabajarlas en conjunto (la ampliación del concepto de educación básica se hizo en la última reforma).

3.2. ESCUELA QUINUA

La escuela Quinua tiene siete décadas de historia. Es una institución pública, y como tal explícitamente laica. Hago referencia a esta laicidad expresa porque durante el trabajo de campo se observaron costumbres católicas: rezos católicos en el aula al iniciar la jornada y con toda la escuela en el momento cívico al iniciar la semana, así como la presencia de una imagen de María, la madre de Jesús, en el patio. Tiene niñas y niños desde el primero hasta el noveno de educación básica (5 a 13 años). En total cuenta con 654 estudiantes. De 2° a 7° (6 a 11 años) hay 510 estudiantes repartidos en 13 paralelos⁴¹. El promedio de estudiantes por paralelo (por aula) es de 42,5⁴². El grupo con el que se trabajó tenía 45 estudiantes, un número ligeramente superior a la media. Si hacemos un cálculo aproximado del espacio del que disponía cada estudiante, teniendo en cuenta las dimensiones del aula, era de 1,6 m². Pueden verse fotos del aula en el anexo: 6.

Dispone de un coliseo cubierto para deportes y otros actos públicos. A pesar de ello el espacio de los patios se muestra insuficiente cuando las niñas y niños salen al recreo, lo cual hace que la “densidad de población” durante los mismos sea muy elevada. La mayor parte de los patios son de cemento y algunas zonas de la institución no disponen de accesibilidad física adecuada para personas que se desplacen en silla de ruedas, con muletas,... Después nos vamos a detener en las barreras para la participación, pero ya que tenemos el (tema del) espacio abierto diremos que este último hecho supone una clara barrera para la participación de estas personas.

La condición socio-económica de gran parte de las familias de la escuela es media-baja. El Ministerio, para las escuelas públicas tiene el Programa de Alimentación Escolar. La Quinua por ese motivo recibe unas cajitas de leche que a diario toman las niñas y niños. El Ministerio también dona los libros escolares que deben servir para varias promociones. Una maestra, hablando sobre este tema, nos decía que “[las familias] son pobres pero no tanto, sí tienen su condición para vivir. Sí tienen; a su manera sí tienen. Yo le diría de un regular. Hay padres de familia que tienen carro” (entr. 1). Otra

⁴¹ Datos correspondientes al año escolar 2011-2012, facilitados por la institución. Elijo el rango de 2° a 7° para dar los datos por los motivos aducidos en un anterior pie de página (La educación básica comprende los años de 1° a 10° (5 a 14 años). Sin e).

⁴² Este promedio está hecho en función de las estudiantes de 3° a 7°. Para el efecto no se han tenido en cuenta las niñas y niños del 2° de básica por estar agrupadas en tres paralelos, algo excepcional pues el resto de años está agrupado en 2 paralelos.

manifiesta manifestaba que “*mayormente son familias de escasos recursos económicos*” (entr. 4). La primera maestra, me contó una pequeña historia de Bruno, un niño de 9 ó 10 años que a veces trabajaba vendiendo caña de azúcar en la calle y alegaba este hecho para justificar que no había hecho los deberes.

“Este niño del que le hablaba, alguna vez no ha hecho el deber y le digo: «No, no, no. A mí sin deberes no» (...) Entonces me hace entender que ha tenido que salir a vender caña, que vende caña de chupar. Y le digo: «No, no, no. Primero está tu deber. Vendes la caña pero primero tu deber». Entonces dice: –«Pero queda plata». «No, no, no. Tu deber también, porque eso te va a dar de comer más” (entr. 1).

Me quedé pensando en las palabras de Bruno. ¿Dónde participa más Bruno, en la escuela o vendiendo caña? Si de decidir se trata, decide más cosas en la calle que en la escuela. O, al menos, las cosas que decide en la venta son más significativas para él (por usar un término educativo) que las que pueda decidir en el aula: están más relacionadas con su mundo y lo más probable es que les vea más interés que a las de la escuela. Decide dónde ponerse a vender, a qué personas llamar la atención para que le compren, en cuánto le deja la bolsita de cañas, etc. Y el resultado de todo eso es lo que le dice: *queda plata*. Frente a este argumento de un provecho *en presente* de Bruno, el que le da la maestra, en futuro, no puede competir (diar. c.).

3.3. ESCUELA ROBLE

La escuela Roble cuenta con tres décadas de historia. Es una institución particular laica y durante el trabajo de campo no se observó algo que contradijera tal condición. Recibe estudiantes de todos los niveles: desde la educación inicial hasta el bachillerato. En total el centro tiene 586 estudiantes. De 2° a 7° hay 263 estudiantes repartidos en 12 paralelos⁴³, dando un promedio de 22 estudiantes por aula. El grupo con el que trabajé tenía 19 estudiantes, un número considerablemente inferior al de la Quinua. En este caso, cada estudiante disponía aproximadamente de un espacio de 2,9m². Pueden verse fotos del aula en el anexo: 7. Las niñas y niños disponen en el patio de amplias zonas verdes con llano⁴⁴, y parte de ellas con árboles. Independientemente de los lugares con árboles, hay sitios de la institución por los que no pueden desplazarse autónomamente personas que se muevan en silla de ruedas, con muletas,... hecho que supone, como en el caso anterior, una barrera para la participación de estas personas.

⁴³ Datos correspondientes al año escolar 2011-2012, facilitados por la institución.

⁴⁴ Llano es el nombre que recibe una hierba que habitualmente cubre parques, jardines y espacios recreativos en general. En cierta medida, cumple la función que en España el césped.

La condición socio-económica de la mayoría de las familias de la escuela es media-alta. Una maestra nos decía que gran parte de las estudiantes viajan con facilidad, por el país, e incluso al exterior (entr. 7). Así, el mantenimiento de la institución es totalmente por los aportes de las familias: el costo de la matrícula es de 143 dólares y la mensualidad de 140 dólares⁴⁵. Este hecho, en ésta y en las escuelas particulares en general, se convierte para la mayoría de las familias ecuatorianas (lo podemos deducir de los datos sobre la pobreza que hemos visto) en una barrera, no ya para participar, sino simplemente para acceder a la institución.

A modo de síntesis presento la siguiente tabla (2) con los datos básicos que hemos referido de cada escuela:

| SÍNTESIS DE ALGUNOS DATOS DE LAS ESCUELAS | | | |
|---|---------------------------------|---------------------------------------|-----|
| | QUINUA | ROBLE | |
| Edad | 7 décadas | 3 décadas | |
| Sostenimiento ⁴⁶ | Público | Particular | |
| Condición socio-económica de las familias | Media-baja | Media-alta | |
| Accesibilidad física | Inadecuada | Inadecuada | |
| Accesibilidad económica | Total | Con un determinado nivel de recursos. | |
| Condiciones físicas del espacio de recreo | Mayormente cemento | Mayormente llano y árboles | |
| Ideología (respecto a posibles creencias religiosas) | (Explícitamente) laica | Laica | |
| Estudiantes | Grupo de estudio | 45 | 19 |
| | Promedio por aula ⁴⁷ | 42,5 | 22 |
| | De 2° a 7° | 510 | 263 |
| Espacio aproximado por estudiante y aula del grupo de estudio | 1,6 m ² . | 2,9m ² | |

Tabla: 2

⁴⁵ Para dimensionar mejor estos datos se debe saber que el salario básico es de 292 dólares; luego una mensualidad supone casi medio sueldo básico. Esta información corresponde al año 2012 cuando se hacía el trabajo de campo.

⁴⁶ *Sostenimiento* es el término utilizado en Ecuador para referirse a la forma de financiamiento del centro escolar: sostenimiento público (escuela pública) y sostenimiento particular (escuela particular). Aquel financiado por el Estado y éste no.

⁴⁷ Por los motivos explicados al hablar de la escuela Quinua se ha tomado para el promedio los años de 3° y 7°.

3.4. CONTEXTO ECUATORIANO

Casa de Juana, Válerly y más niñas y niños ecuatorianos



Gráfico 4

Juana, Válerly, Carlos, Walter,... viven en Ecuador, un pequeño país de América Latina rico en biodiversidad y culturas. Forman este territorio cuatro regiones geográficas muy marcadas: las islas Galápagos en el océano Pacífico; y ya en el continente: La Costa, bañada por el océano referido; La Amazonía, en la selva del mismo nombre; y La Sierra, en la cordillera de los Andes. Esta cadena montañosa atraviesa el país de norte a sur.

Ha sido una característica de las décadas anteriores en Ecuador la alta migración, a EE.UU. y España mayormente, en busca de empleo. Este fenómeno se ha visto frenado por la reactivación económica de los últimos años, si bien gran parte de los 16 millones de ecuatorianas está todavía fuera del país. Por otra parte recibe emigrantes de Colombia y Perú principalmente. Las tres ciudades más habitadas son Quito (capital de la República), Guayaquil y Cuenca. Esta última, situada al sur del país, a 2.400 metros sobre el nivel del mar, está habitada por 350.000 personas aproximadamente. 873 niñas y niños (entre 5 y 11) años asisten a los dos centros educativos⁴⁸ donde se ha hecho la investigación. Juana, Válerly, Carlos y Walter son parte de ellas; también lo son Estefanía, Marcela, Mario...

⁴⁸ Estudiantes del año escolar 2011-2012.

A las protagonistas de este trabajo les oiremos después. De momento, continuemos conociendo un poco más de su entorno. Gran parte de la población de Cuenca trabaja en el sector de servicios. Esta ciudad no destaca por su industria, es conocida por sus artesanías y turismo: su centro colonial fue declarado por la UNESCO patrimonio cultural de la humanidad. A pesar de los títulos, el 5,9% de las cuencanas vive en la pobreza, es decir con menos de 79,7 dólares mensuales⁴⁹. Aún así, es la ciudad con menor índice de pobreza y de extrema pobreza del país. Las personas que viven en la pobreza en Ecuador son el 24,5% de la población y en extrema pobreza el 8%⁵⁰. Cada una de estas personas vive con menos de 44.9 dólares mensuales⁵¹.

Respecto a la situación de escolaridad en el país el 1,8% de niñas y niños entre 5 y 12 años (1° a 7° de educación básica) no asiste a la escuela⁵². Si aumentamos el rango hasta los 14 años (1° a 10° de educación básica) es el 3.9% el que no asiste a la escuela⁵³. Del total de niñas y niños en la educación básica el 79% está en establecimientos públicos y 21% en particulares (privados en España)⁵⁴.

⁴⁹ Los datos no referentes a escolaridad: población, pobreza, ingresos, etc., son del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Ecuador de junio de 2014 (INEC: 2014). 79,7 dólares son 58,8 euros.

⁵⁰ Estos porcentajes disminuyen en el área urbana y aumentan en la rural, donde las condiciones de vida son más injustas.

⁵¹ Estos datos cobran mayor fuerza si los contrastamos con los de una canasta familiar básica: 637 dólares; o un salario básico, que está en 314 dólares.

⁵² Los datos de escolaridad son del Ministerio de Educación referentes al año 2013 (Ministerio: 2014).

⁵³ Como en el caso de los datos de población y pobreza, estos porcentajes suben en las zonas rurales y disminuyen en las urbanas.

⁵⁴ *Privada*, en España.

4. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación ha pasado por diferentes fases. Éstas son periodos en los que predomina una actividad, si bien se combina con otra u otras. Por ejemplo: en un momento se dedica más tiempo a la producción de la información, pero simultáneamente se está trabajando ya en el análisis de otra información. Esto ocurre incluso en las fases de los extremos: el diseño está durante algún tiempo refinándose; y antes de acabar la redacción del informe ya se publican aspectos relevantes del proceso o resultados iniciales. Paralelamente, cruzando todas las fases se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica sobre publicaciones del tema de estudio. En la siguiente tabla 3 se muestran las fases de forma secuencial, paradójicamente, como no son; pues como acabo de explicar, se mezclan incluso hasta confundirse:

| FASES DE LA INVESTIGACIÓN | |
|---------------------------------------|------------------------|
| a. Diseño (emergente) | |
| b. Acceso y acuerdos con las escuelas | |
| c. Producción de la información | Revisión bibliográfica |
| d. Análisis de la información | |
| e. Redacción del informe | |

Tabla: 3

Se ha trabajado con un diseño emergente, que empezó a plantearse en 2011. Ha guiado la investigación; pero, a su vez, ésta le ha reorientado. En la investigación cualitativa es común utilizar un diseño emergente, flexible. Es un diseño que emerge (que muestra su forma total) poco a poco, porque durante el proceso está abierto al cambio. Puede ir cambiando en función de lo que se va descubriendo, incluso puede ir precisándose el foco de atención según progrese o retroceda la comprensión del caso (Simons, 2011: 54). Aquí se plantearon los propósitos y el diseño metodológico

El **contacto con las escuelas para establecer acuerdos y el acceso** a las mismas comenzó durante la realización del diseño: en febrero de 2011. El primer paso se dio vía correo electrónico⁵⁵, pues yo me encontraba en España. Me dirigí a los directores de

⁵⁵ Lastimosamente, los correos se perdieron por problemas con la computadora.

ambas escuelas y les expliqué las ideas iniciales de la investigación. Las presento a continuación, en la tabla 4:

| PRIMERAS IDEAS PRESENTADAS A LAS ESCUELAS |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Presentación mía, haciendo mención a mi reciente estancia en la escuela como tutor de prácticas de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca.• Información acerca de mi situación en ese momento estudiando un máster en la Universidad de Cantabria, en España.• Información acerca de la realización de un diseño de investigación sobre el tema de la participación estudiantil.<ul style="list-style-type: none">◦ Con el propósito de conocer cómo se desarrollaba la participación cotidiana de las niñas y niños en la escuelas.◦ Que comenzaría en noviembre de 2011 y el trabajo de campo duraría ese año escolar y parte del siguiente.◦ Que tendría que visitar las escuelas y hacer entrevistas a maestras, director y responsable del área psicopedagógica; y grupos focales, con niñas y niños del aula de estudio y de la directiva del Consejo Estudiantil.◦ Qué me dijeran cuáles sus primeras impresiones sobre el tema◦ Que en caso de estar interesadas, al llegar a Ecuador (en noviembre de 2011) visitaría la escuela y presentaría la solicitud por escrito y el diseño, para llegar a acuerdos respecto a la forma de producir la información en la escuela. |

Tabla: 4

Esta primera toma de contacto no resultó difícil porque había estado en ambos centros como tutor de prácticas de las estudiantes que se forman en la Universidad de Cuenca, en la Licenciatura de Educación Básica. El tutor de prácticas hace el seguimiento del grupo de estudiantes que asiste a hacer prácticas a un centro escolar; esto implica que al inicio del año escolar debe reunirse varias veces con la directora y las maestras, para explicar la forma de llevar a cabo las prácticas⁵⁶; y visitar una vez por semana la escuela. Por este motivo conocía ambos centros y los directores y maestras me conocían.

La respuesta de ambas escuelas se recibió, así mismo, vía correo electrónico⁵⁷; y se mostraron interesadas en participar. Quedamos en reunirnos en noviembre.

En noviembre de 2011 hice las primeras visitas a las escuelas para establecer los acuerdos. La primera reunión, en ambos centros, fue con el director y en las posteriores

⁵⁶ Compromisos de la Universidad, tareas de las practicantes, requerimientos que se hacen a la escuela, etc. En el caso de ser una escuela habitual de prácticas este proceso es más corto.

⁵⁷ Lastimosamente, los correos se perdieron por problemas con la computadora.

ya participaron maestras de aula, maestra orientadora del Consejo Estudiantil y la responsable del área de psicología. En las mismas me sentí acogido⁵⁸ y noté la buena disposición de todas para llevar a cabo la investigación. En la Quinoa, en un principio, existía la inquietud de que las actividades de la elaboración de la información no implicara suspensión de clases para las niñas y niños, lo cual fue aclarado por mi parte. Presenté, como me había comprometido, la solicitud formal de acceso, firmada por las directoras de la tesis, y se entregó un resumen del proyecto de la investigación (la solicitud y el proyecto pueden verse en los anexos 3 y 4). En diciembre, ambos centros concedieron el permiso para llevar a cabo la investigación (el permiso puede verse en el anexo 5), de modo que ese mismo mes comenzó la producción de información en el campo.

La **producción de la información** en el campo se realizó durante 13 meses: de diciembre de 2011 a diciembre de 2012. Se realizó simultáneamente en las dos escuelas. Las protagonistas que participaron fueron: niñas y niños: del 5° B y de la directiva del Consejo Estudiantil, y adultas: la maestra de aula del 5° B, la estudiante universitaria practicante de ese aula, la maestra asesora del Consejo Estudiantil⁵⁹, el director del centro y la psicóloga educativa del centro. Al presentar los resultados me voy a referir a todas las adultas como *maestras*. No se ha tenido en cuenta a las representantes familiares de las niñas y niños a pesar de ser parte de la escuela. El motivo ha sido la delimitación necesaria para la investigación⁶⁰.

A continuación presento una tabla (5) en la que reflejo el número de visitas realizadas a cada una de las escuelas.

⁵⁸ La acogida la notó también mi agradecido estómago: en la Quinoa me recibieron con agua de frescos y en la Roble con un cafecico. El agua de frescos es una infusión de hierbas (más adelante me referiré a ella).

⁵⁹ La maestra asesora del Consejo Estudiantil es también una maestra de aula (tutora en España), pero en ambas escuelas era maestra de otra aula, no de la de estudio. La figura de asesora (también llamada coordinadora) del Consejo, ya no aparece en la ley, sin embargo en las escuelas existe el año que se hace el trabajo de campo.

⁶⁰ Si se comenzara en la escuela un proceso de análisis sobre la participación deberían formar parte de él.

| VISITAS REALIZADAS A CADA UNA DE LAS ESCUELAS | |
|--|-----------|
| Tareas | Visitas |
| Acceso y acuerdos con las escuelas | 4 |
| Concertación de fechas y formas para los grupos focales, entrevistas y observaciones | 6 |
| Observaciones | 6 |
| Grupos focales | 4 |
| Entrevistas | 5 |
| 2 ^{as} . entrevistas | 3 |
| Total: | 28 |

Tabla: 5

Las técnicas utilizadas fueron grupos focales, entrevistas, observaciones, estudio de documentos internos del centro y revisión del cuerpo legal (en el siguiente epígrafe detallo las técnicas). El análisis de la información empezó ya al transcribir las entrevistas, los grupos focales y las observaciones. Fue al leer y releer las palabras de los protagonistas cuando me sentí más a gusto y vinculado con la investigación.

El **análisis de la información** es un proceso necesario de la investigación y, como tal, debe ser referido en algún momento. Tradicionalmente se ubica después de la producción de la información y antes de redactar el informe final. Sin embargo, no es una parte separada de ambas (producción y redacción) y que requiera la finalización de la primera y ser cerrada antes de iniciar la segunda. El análisis cruza casi todo el proceso investigativo: desde que se entra en contacto con el campo de estudio y te dejas sorprender por él hasta prácticamente el final de la investigación. Así pues resulta difícil, y engañoso, abordarlo como *una* fase. Teniendo en cuenta esto vamos a presentarlo como un puente, entre éste capítulo de metodología y el siguiente de resultados. Lo dejamos para entonces.

La **redacción del informe** ha acompañado gran parte de la investigación. En la práctica era un archivo que abrí hacia la mitad de la investigación e iba llenando de contenido poco a poco. Éste y el diseño han sido durante un tiempo compañeros de camino: en la medida que aquel se iba precisando y perdía protagonismo el informe iba ganando relevancia. Finalmente, el diseño queda guardado como imagen en blanco y negro, y el informe sale a la luz y se hace público.

Una vez presentada la tesis hay que socializarla⁶¹, es la **difusión general o publicación** de los resultados, y la devolución de los mismos con las escuelas protagonistas. Para difundir lo investigado se cuenta con los recursos de artículos y comunicaciones en congresos. De hecho esto último ya ha empezado a realizarse.

A continuación muestro el cronograma de actividades (tabla 6) que ha seguido la investigación:

⁶¹ El término socializar se utiliza en Ecuador para referirse al acto de poner en común información, ideas, etc. Usualmente lo hace una persona o un grupo pequeño de personas hacia un grupo numeroso de personas que pertenecen a una determinada institución.

| CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DE LA INVESTIGACIÓN | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|----------------------------|-----------|------------|-----------|-------------|-----------|------------|-----------|-------------|-----------|------------|-----------|-------------|-----------|------------|-----------|-----------|
| ACTIVIDAD | TIEMPO (trimestres) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2011 | | | | 2012 | | | | 2013 | | | | 2014 | | | | 15 |
| | I | II | III | IV | I | II | III | IV | I | II | III | IV | I | II | III | IV | I |
| Conversaciones iniciales con las escuelas | o | * | | | | | | | | | | | | | | | |
| Revisión bibliográfica | * | * | * | | | | | | | | o | o | o | o | o | | |
| Diseño | | o | * | o | | | | | | | o | o | | | | | |
| Acceso y acuerdos Con las escuelas | | | | * | | | | | | | | | | | | | |
| Producción de La información | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Observaciones | | | | | * | o | | | | | | | | | | | |
| Entrevistas | | | | | | o | o | o | | | | | | | | | |
| Grupos focales | | | | | * | o | | | | | | | | | | | |
| Estudio de documentos del centro | | | | | | | | * | | | | | | | | | |
| Estudio de documentos legales | | | | | | | | | | o | o | | | | | | |
| Transcripción de la información | | | | | o | o | o | o | o | o | | | | | | | |
| Análisis de la información | | | | | | | | | o | o | o | * | * | * | o | | |
| Resultados y conclusiones | | | | | | | | | | | | | | | * | * | |
| Redacción del informe | | | | | | | | | | o | o | o | * | * | * | * | |
| Preparación de la defensa | | | | | | | | | | | | | | | | o | * |
| Socialización (congresos y artículos) | | | | | | | | | o | | | o | | | * | * | * |

Tabla: 6.

El cronograma empieza en el primer trimestre de 2011 porque durante el mismo se comenzaron los contactos con las escuelas. Como ya se ha indicado esta investigación nace a raíz del trabajo de fin de máster, dirigido por Teresa Susinos, que se defendió en octubre de 2011, mes en que matriculé la tesis en la Universidad de Cantabria. Las actividades no siempre han tenido la misma intensidad: En el cronograma dejo constancia de ello marcando los periodos menos activos con círculos⁶².

⁶² Esta baja intensidad de la investigación estuvo, en gran parte, determinada por la coincidencia con el periodo que tuve que combinar trabajo e investigación en Ecuador.

5. TÉCNICAS UTILIZADAS

Para producir la información se emplearon varias técnicas: grupos focales, entrevistas, observaciones, cuaderno y diario de campo, estudio de documentos de las escuelas y estudio de la legislación vigente sobre el tema de la participación en la escuela. Al comienzo de cada sesión, de grupo focal y de entrevista recordaba brevemente el por qué de la investigación con una pequeña explicación descriptiva (tablas 7, 8 y 11). Todas las personas sabían de qué trataba la investigación, por las conversaciones anteriores que habíamos tenido antes de llegar a la sesión de entrevista o grupo focal. Sin embargo era necesario recordarlo. En una entrevista, antes de iniciar la conversación “formal” con la maestra lo constaté. En el diario de campo escribía:

La maestra con la que he conversado hoy, al inicio en la entrevista (entr. 6) ha vuelto a referirse al Consejo Estudiantil, como “el tema de mi investigación”. No es la primera vez que me ocurre esto. He vuelto a explicarle, “¡Ah! Sí. Sí”, ha dicho, y hemos comenzado la entrevista. Por suerte esto no ha interferido en la conversación. Sí que hace referencias al Consejo Estudiantil pero también habla de la participación al margen de él (diar. c.).

Grupos focales

Los grupos focales: Al enfrentarme a la decisión de cómo hacer las conversaciones con las niñas y niños barajaba dos opciones: individualmente por medio de entrevistas, o grupalmente. Opté por hacerlo grupalmente, por dos razones. Una fue que, como indica Rosaline Barbour, permite acceder a las interpretaciones y argumentos de las participantes como grupo (2013: 86), y más que una interpretación personal de cada una, me interesaba conocer cómo las niñas y niños sienten y conciben su participación. Otra razón fue porque pensé que era muy probable que una niña, o niño, de 9 ó 10 años se encontrara más a gusto y desinhibida si estaba junto a compañeras y compañeros conocidos, que estando con un señor desconocido de cuarenta y tantos años. La elección tomada resultó satisfactoria. Las niñas y niños se mostraron cómodos y con ganas de hablar.

Una vez elegida la forma grupal para conversar con las niñas y niños tenía que decidir cómo estructurar la misma. Trabajé con grupos focales con un planteamiento semiestructurado. Antonio Bolívar hace una diferenciación entre el grupo focal y la

entrevista grupal, según el devenir de la conversación esté pautado en menor o mayor medida por las preguntas de quien investiga. En el grupo focal se trata de que la responsabilidad de esas pautas recaiga lo menos posible en quien investiga y que las protagonistas tengan más libertad para marcar el rumbo de la conversación. Por otra parte, entran en juego las diferentes relaciones que se establecen. Existe una doble relación: entre quien investiga y las participantes del grupo, y una segunda de éstas entre sí. En el caso de que ésta segunda relación prime de tal forma que quien entrevista se convierte en simple moderadora se acerca más a ser un grupo focal (2006: 122). Teniendo en cuenta que las formas puras son las menos comunes, procuré en todo momento que el foco del diálogo estuviera en el grupo.

Antes de realizar los grupos focales, en el aula hablé con las niñas y niños sobre la razón de mi presencia en la escuela. Resultaba fácil: me hacían muchas preguntas y yo, simplemente, respondía. Les dije que así como ellas estaban estudiando en la escuela, yo estudiaba en la universidad; que, igual que ellas tenían una profesora yo también la tenía. Les recordé los deberes que suelen llevar para hacer fuera de la escuela; y les dije que, de forma parecida, yo tenía que hacer un deber (que en la universidad se llama investigación) que consistía en saber cómo participan en el aula y en toda la escuela. A continuación señalé las indicaciones recordatorias que daba al inicio de cada sesión de grupo focal:

| EXPLICACIÓN DESCRIPTIVA DE LA INVESTIGACIÓN PARA LOS GRUPOS FOCALES DEL AULA |
|--|
| <p>¿Se acuerdan de lo que conversamos en el aula cuando les contaba para qué venía a la escuela, que estoy haciendo una investigación sobre cómo participan ustedes, y sus compañeras y compañeros del 5° B, en su grado y en la escuela? [Decían que sí] También me gustaría saber qué hace el Gobierno Estudiantil para que ustedes y todas las niñas y niños de la escuela participen. Por eso les pedí que conversáramos sobre su participación.</p> <p>Voy a hacer algunas preguntas para que conteste quien quiera. Además pueden conversar entre ustedes si alguien piensa de forma diferente a lo que ha dicho una compañera o compañero o quiere decir algo más. Todo lo que digan es válido, lo importante es que cada quien diga lo que piensa.</p> <p>¿A ustedes les gusta hablar? [contestaban que sí]. Entonces, para no olvidarme de ninguna cosa que digan, ¿puedo grabar la conversación con estas grabadoras? ¿Me dan permiso para que después las escriba en mi trabajo de la universidad?, incluso habrá cosas que se vean después en internet, pero no pondré sus nombres para que nadie sepa quien las ha dicho. ¿Puedo hacerlo? [También me daban su aprobación].</p> |

Tabla: 7

Y en el caso de los grupos del Consejo Estudiantil indicaba lo siguiente (tabla 8):

| EXPLICACIÓN DESCRIPTIVA DE LA INVESTIGACIÓN PARA EL GRUPO FOCAL DEL CONSEJO ESTUDIANTIL |
|--|
| <p>Me llamo Santiago Rosano, estudio en la universidad y estoy haciendo una investigación sobre cómo participan ustedes, directiva del Gobierno Estudiantil, y sus compañeras y compañeros del 5° B, en la escuela. También me gustaría saber qué hacen ustedes, como directiva del Gobierno Estudiantil, para que todas las niñas y niños de la escuela participen. Entonces, ¿quieren que conversemos sobre su participación? [Dijeron los dos grupos que sí].</p> <p>Voy a hacer algunas preguntas para que conteste quien quiera. Además pueden conversar entre ustedes si alguien piensa de forma diferente a lo que ha dicho una compañera o compañero o quiere decir algo más. Todo lo que digan es válido, lo importante es que cada quien diga lo que piensa.</p> <p>¿A ustedes les gusta hablar? [Contestaron que sí]. Entonces, para no olvidarme de ninguna cosa que digan, ¿puedo grabar la conversación con estas grabadoras?" [Igualmente, manifestaban su acuerdo]. ¿Me dan permiso para que después las escriba en mi trabajo de la universidad?, incluso habrá cosas que se vean después en internet, pero no pondré sus nombres para que nadie sepa quien las ha dicho, ¿puedo hacerlo? [También dieron su aprobación].</p> |

Tabla: 8

La elección de las participantes se hizo siguiendo el criterio de que estuviesen presentes niñas y niños que se dejan oír en el aula, y niñas y niños a los que se les oye menos. Teniendo en cuenta que no conocía los grupos de estudio, decidí que un grupo estaría formado por quienes componen la directiva del grado⁶³, suponiendo que estas niñas y niños tendrían protagonismo en el aula (preguntando, respondiendo, saliendo a la pizarra, etc.). Las observaciones, que se realizaron con anterioridad a los grupos focales, así lo demostraron. Con la intención de conversar también con las niñas y niños que se les considera poco participativas, seleccioné otro grupo en función de aquellas que la maestra me iba diciendo durante las observaciones que menos parte tomaban: “participa poco”, “es muy tímida”, “casi no habla”,... En la Quinua, que hubo tres grupos del aula de estudio por el mayor número de estudiantes que en la Roble, el tercero fue elegido al azar. También tuve en cuenta que, en la medida de lo posible, estuvieran presentes igual número de niñas que de niños. El otro grupo (cuarto en la Quinua y tercero en la Roble) fue el de las niñas y niños que formaban el Consejo Estudiantil (en adelante Consejo). Las niñas y niños de los grupos de estudio, del 5° año de educación básica tienen mayormente 9 ó 10 años, y las niñas y niños del Consejo de cada escuela se encuentran mayormente entre las edades de 7 a 11 años. En total, del aula de 5° de la escuela

⁶³ La directiva del grado es un grupo de, alrededor de, 5 niñas y niños que son elegidas por todo el grado para ejercer algunas funciones. Más adelante se hablará de ella.

Quinua fueron 12 niñas y niños, y del aula de 5° de la escuela Roble 6 niñas y niños. Del Consejo fueron 5 niñas y niños de cada escuela. Entre las dos escuelas sumaron 28 niñas y niños (ver tabla 9).

| PARTICIPANTES EN LOS GRUPOS FOCALES | | | |
|--|-------------------------------------|-------------------|-------------------|
| | Criterios de elección | Escuelas | |
| | | Quinua | Roble |
| 5° B | Baja presencia de su voz en el aula | 2 niñas y 2 niños | 2 niñas y 1 niño |
| | Directiva del grado | 2 niñas y 2 niños | 1 niña y 2 niños |
| | Azar | 2 niñas y 2 niños | |
| | Total | 12 niñas y niños | 6 niñas y niños |
| Consejo | Consejo Estudiantil de la escuela | 2 niñas y 3 niños | 2 niñas y 3 niños |
| TOTAL: | | 17 niñas y niños | 11 niñas y niños |
| | | 28 niñas y niños | |

Tabla: 9

En todo caso, se contó con la aprobación de las niñas y niños. Únicamente un niño, que en principio había seleccionado, no quiso participar.

Mi primera reacción fue preguntarle por qué no quería, pero no lo hice; sencillamente no quería. No era necesaria ninguna explicación, a quienes sí quisieron no se me ocurrió preguntarles por qué (diar. c.).

El respeto a su decisión, pues, fue lo que motivó que actuara así. En aquel momento no le di más importancia. Tiempo después, releendo mis anotaciones, me pregunto qué hubiera pasado si, mostrándole mi respeto por su decisión, le hubiera preguntado si me quería decir por qué lo hizo. ¿Porque no quería perderse la clase, como le pasaba a Oswaldo, un niño al que oiremos después? ¿Porque tenía vergüenza? ¿Porque pensaba que no es importante su opinión? ¿Porque le dolía la barriga? ¿Porque no le apetecía, sin más? No sé qué me hubiera respondido, pero eso que me dijera o no me dijera, su voz, podría haber sido un elemento importante para alumbrar el análisis. Una información que no dejé que se produjera. No en el sentido de que yo impidiera que el niño participara en el grupo focal, sino en el de la pérdida de la información respecto a su negativa. Ahora lo veo como una oportunidad perdida. Era algo con lo que no contaba y, por lo tanto, muy rico pues era el campo por iniciativa propia el que hubiera hablado.

No tuve “reflejos investigativos” y dejé la investigación sin una voz. Una de las voces más importantes: la voz de quien no quería hablar.

Para la elección de las niñas y niños también se contó con la aprobación de la maestra. En la escuela Quinoa la maestra me propuso un cambio y lo acepté. Era en referencia a una niña del grupo de quienes su voz tiene poca repercusión en el aula. Yo había pensado en una niña en función de los criterios mencionados. Al comunicárselo a la maestra me dijo que ella creía que una de las niñas en las que yo había pensado podría ser sustituida por otra que aún se dejaba ver menos en el aula. Digo que acepté sin reparo el cambio sugerido por la maestra porque de hecho hay investigaciones de aula donde se entrevista a las estudiantes y la selección de las mismas la hace mayormente la maestra (Elliott, 2010: 152). Digo esto para insistir, una vez más, en que a esta investigación no le preocupa la elección de una muestra representativa. Ya se ha dicho que se busca el sentido de la experiencia que *unas* personas tienen de una cuestión educativa. La cuestión en nuestro caso era la participación infantil.

Las sesiones duraron alrededor de 40 minutos. Las conversaciones se grabaron en audio, con el consentimiento de las participantes, y se transcribieron íntegramente. Los temas planteados, después de haber hecho las presentaciones y las indicaciones recordatorias sobre la investigación, se presentan a continuación en la tabla 10. No necesariamente se ponían sobre la mesa todos los temas, algunos emergían antes de plantearlos.

| ASPECTOS ABORDADOS EN LOS GRUPOS FOCALES CON LAS NIÑAS Y NIÑOS |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Opinión/deseos sobre su escuela.• Quién/quienes deciden lo que hay que hacer, en el aula y en la escuela.• Qué (o qué más) deciden, las niñas y niños.• Lugares o momentos en los que pueden participar más, y menos.• Deseos de participar más o de otra forma.• Existencia de niñas y niños que participen más que otros.• Acciones de la maestra que favorecen su participación.• Escucha, por parte de la escuela y maestra, de sus opiniones.• Libertad para decir y, o hacer lo que piensan.• Papel de la directiva del grado• Papel del Consejo Estudiantil. Incidencia en su participación. <p>Sólo para el grupo del Consejo Estudiantil:</p> <ul style="list-style-type: none">• Motivos para presentarse al Consejo Estudiantil.• Decisiones que toma. Reuniones.• Labor para fomentar la participación de todas las niñas y niños.• Comunicación con las demás niñas y niños y con las maestras. |

Tabla 10

Entrevistas

Se realizaron entrevistas semiestructuradas en las que se presentaron a la entrevistada, varios temas referentes a la participación (tabla 12) para que hablara sobre ellos de la forma y el tiempo que quisiera. Para ello se requiere crear un clima tal que la entrevistada se sienta con la libertad del extenderse, detenerse en detalles, tocar temas que, en principio, nos pueden parecer fuera de foco de la investigación o irrelevantes. Este clima se puede crear respetando los silencios, requiriendo aclaraciones y, sobre todo, acceder a la entrevista interesada por las experiencias de la entrevistada, por evidenciar el interés por escucharle.

Se entrevistó a las maestras: maestra del aula de estudio⁶⁴, orientadora (también llamada psicóloga educativa), maestra asesora del Consejo, director del centro y estudiante de la Universidad de Cuenca que hizo prácticas en el grupo de estudio (ver tabla 13). A todas ellas, al iniciar la entrevista se les daba la siguiente indicación (tabla 11):

| EXPLICACIÓN DESCRIPTIVA DE LA INVESTIGACIÓN PARA LAS ENTREVISTAS |
|---|
| Como ya hemos conversado y consta en el documento que entregué a la escuela, esta investigación busca comprender cómo se desarrolla la participación de las niñas y niños del 5º de educación básica en el día a día del aula y de la escuela, y el papel que juega el Gobierno Estudiantil, su influencia, en esa participación diaria de todas las niñas y niños de la escuela, para encontrar elementos de mejora de la misma. |
| Es importante tener en cuenta que no hay respuestas correctas o incorrectas; de lo que se trata es de conocer su opinión. |

Tabla: 11

Para su elaboración tuve como referentes las entrevistas utilizadas por Ángeles Parrilla y Teresa Susinos⁶⁵; y por Stephen Kemmis y Robin Mctaggart (1992: 62). Los temas sobre los que se habló en las entrevistas fueron los siguientes (tabla 12):

⁶⁴ Tutora, en España.

⁶⁵ Utilizadas en el proyecto de investigación “Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria: Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar” (I+D+I, EDU2008-06511-C02-02/EDUC); dirigido por Ángeles Parrilla y Teresa Susinos; en el que han participado las universidades de Cantabria, Vigo y Sevilla. Material sin publicar facilitados por las autoras.

ASPECTOS ABORDADOS EN LAS ENTREVISTAS CON LAS MAESTRAS

- Evocación de la participación de las niñas y niños en su infancia, y comparación con la actual.
- Ventajas e inconvenientes; límite, si lo hubiere, de la participación.
- Canales de comunicación entre los actores de la escuelas.
- Problematización, reflexión en la escuela sobre la participación: Idea que se tiene a nivel institucional
- Estrategias para desarrollar la participación.
- Responsabilidades y decisiones tomadas las niñas y niños (de normas y de cualquier otro tipo)
- Repercusión de la participación de las niñas y niños en cambios.
- Elección y papel de la directiva del grado.
- Existencia de grupos o individuos que participan menos.
- Carácter democrático de la participación existente y de la posible/deseable.
- Creencia sobre la opinión de las niñas y niños acerca de su participación (recordemos que las entrevistas se hicieron a las maestras).
- Lugares, momentos, en los que las niñas y niños participan más libremente.
- Posibles mejoras de la participación.
- Conformación y motivación de las niñas y niños para querer formar parte del Consejo Estudiantil.
- Papel del Consejo Estudiantil.
- Comunicación entre el Consejo Estudiantil y el resto de la escuela.
- Variaciones en la participación en función del tipo de centro: público o particular

Tabla 12

Duraron alrededor de una hora y en algunos casos se realizó una segunda entrevista (también semiestructurada) para aclarar temas específicos. Estos casos de segunda sesión fueron tres, en ambas escuelas: con la maestra de aula, el director y la responsable del área de psicología educativa. A continuación presento una tabla (13) con las personas entrevistadas y el número de sesiones:

| ENTREVISTAS REALIZADAS | |
|---|--------------|
| Persona | Veces |
| Maestra de aula (5° de educación básica) | 2 |
| Director de la escuela | 2 |
| Orientadora (psicóloga educativa) | 2 |
| Maestra asesora del Consejo Estudiantil | 1 |
| Practicante de la Universidad de Cuenca en el aula de estudio | 1 |
| TOTAL: | 8 |

Tabla: 13

Las entrevistas, al igual que los grupos focales, se grabaron en audio (con el consentimiento previo de las informantes) y fueron transcritas en su totalidad. Las maestras no se expresaban con la misma intensidad o extensión de todos los temas: Los temas referentes al Consejo eran abordados con mayor precisión por la maestra asesora del mismo; los temas referentes al aula por la maestra del aula de estudio y por la practicante, y los de la participación a nivel general de la escuela por la psicóloga orientadora y por el director, etc. Esto fue debido a dos razones. En primer lugar yo insistía más en los temas mencionados para esas personas porque eran quienes más conocían de los mismos. Por otra parte esas personas se sentían más seguras hablando de lo que conocían: la maestra asesora del Consejo Estudiantil conoce especialmente el funcionamiento del mismo; la maestra del aula del 5° conoce especialmente la dinámica de su grupo; el director tiene una visión del conjunto de la escuela más amplia que las maestras, etc.

En las entrevistas, así como en los grupos focales, mi presencia y mis palabras, por pocas que fueran, condicionaban el discurso de la hablante. Negarlo sería necio. Por lo tanto, no podemos hablar de una expresión totalmente libre. Consciente de ello, para aminorar los efectos de mi actuar, me mantenía siempre alerta para que fuese más una conversación que una búsqueda de respuestas. Incluso cuidaba que esa conversación se acercase lo más posible a un acto de escucha por mi parte. En el diario de campo escribía:

Mientras hablo con las protagonistas, siento ganas de interrumpirles y pedirles que me expliquen algo o preguntarles cosas al hilo de su discurso. No lo hago. Mi preocupación es respetar su palabra, y su silencio. Si la inquietud mía se vincula sin violencia con las últimas ideas de sus discursos les pido aclaración. Si esto no ocurre pregunto en otro momento más oportuno (diar. c.).

Si incluso yo quiero profundizar más en algún tema lo planteaba en la segunda entrevista. Aún así podrían haber sonado más palabras. Seguro. Y, probablemente, habrían hecho más rico el análisis. Sin embargo la investigación está condicionada por el tiempo y la disponibilidad de las protagonistas. Por otra parte siempre pensaba que, una vez dado un clima adecuado para que la palabra fluya (cuestión que siempre procuré), si no ocurre lo que tiene que imperar es el respeto a la persona, a lo dicho y a lo callado.

Observaciones

Se realizaron seis observaciones al grupo de estudio de cada centro, cuatro en el aula y dos en el patio. Las observaciones de aula fueron en diferentes asignaturas con el fin de producir información desde diferentes contextos; fueron arte (plástica), estudios sociales, ciencias naturales y matemáticas. Una de las observaciones fuera del aula se realizó durante el recreo y la otra en el momento cívico⁶⁶. Evidentemente, las observaciones hechas no representan necesariamente las prácticas diarias de las maestras y las niñas y niños.

Respecto a los tipos de observación, en función de la interacción de quien investiga con las personas del campo, comparto con Judith Goetz y Margaret LeCompte, que estando quien investiga presente, una observación no participante pura es imposible⁶⁷. La interacción, aunque no sea verbal, se produce inevitablemente. Sólo por estar se toma parte⁶⁸ (Goetz y LeCompte, 1988: 153). En las observaciones hubo cruces de miradas continuos y situaciones en las que hablé con las niñas y niños. También hubo bastantes conversaciones con la maestra, parte del campo observado, iniciadas casi siempre por ella. De todas formas, no tener estos mínimos gestos relacionales sería descortés por mi parte e inaceptable por más que de una situación investigativa se tratara. Diré, entonces, que intenté que las observaciones fueran lo menos participantes posible para alterar lo menos posible la situación cotidiana del aula.

Lo que se buscaba era ver en qué se manifiesta la participación de las niñas y niños, en qué toman parte, cómo (quién o quienes los motivan, cómo expresan sentirse las niñas y niños, qué papel asume la maestra, etc.) y cuándo, y describir esos eventos. Para la elaboración de las guías de observación se tomaron ideas de María Esther Aguilar, José Solano y Bart van der Bijl (2000). Los aspectos tenidos en cuenta en las observaciones se pueden ver en la tabla 14.

⁶⁶ El momento, o minuto, cívico es un acto que se celebra en las escuelas al inicio de cada semana donde están presentes todas las niñas y niños y las maestras. Más adelante se hará referencia a él con detalle.

⁶⁷ Lo sería, únicamente, haciendo la observación sin el conocimiento y consentimiento de quien es observada, por ejemplo con cámaras ocultas. Hecho carente de toda ética.

⁶⁸ Curiosamente, al referirnos a la forma de utilización de la técnica de la observación, topamos con un aspecto importante del tema de la investigación. Si se *está*, se *es parte*. Poca, mucha, insignificante, importante... Pero se es parte. De ahí la relevancia que le damos en la investigación a aclarar en la escuela qué se entiende por participación.

ASPECTOS TENIDOS EN CUENTA EN LAS OBSERVACIONES

- El espacio físico (decoración, estructura del aula, ubicación de las mesas de las niñas y niños, la de la maestra, ubicación de la pizarra,...)
- Movimiento y uso del espacio de las niñas y niños y la maestra.
- Intervenciones de las niñas y niños: forma (levantar la mano, alzar la voz, salir a la pizarra, moverse por el aula, salir del aula,...), frecuencia, momentos en los que intervienen.
- Iniciativas que toman las niñas y niños, propuestas que hacen,...
- Cómo expresan sus ideas o sentimientos las niñas y niños.
- Cómo las estudiantes se relacionan entre sí y con la maestra.
- Qué hace la maestra para fomentar la participación.
- Protagonistas (quiénes se dejan ver/oír más, quiénes menos),
- Quiénes hacen las preguntas, quiénes las respuestas. Cómo son las preguntas.
- Reacción de la maestra a los aportes, intervenciones, iniciativas (respuestas, preguntas, propuestas, peticiones, comentarios, etc.) de las niñas y niños.
- Acciones llevadas a cabo por las niñas y niños que hayan surgido de su iniciativa.
- Involucramiento de las niñas y niños en las tareas y el proceso educativo del aula en general.

Tabla 14

Cuaderno y diario de campo

El cuaderno y el diario de campo comenzaban siendo una libreta (en realidad más de una) fue mi fiel compañera durante el tiempo que duró la investigación, especialmente mientras iba al campo. En ella anotaba información variada referente a encuentros y conversaciones informales con niñas y niños, carteles varios que se ponían en la escuela. Anotaba también sentimientos y pensamientos que me rondaban el corazón y la cabeza ya fuera en el campo, en el trabajo o en casa (el anexo 10 es un ejemplo). Posteriormente, ya frente al ordenador, hacía un registro sistemático de lo que había en la libreta. La bibliografía al respecto diferencia entre cuaderno de campo y diario de campo. Ángel Díaz de Rada (2003: 58), por ejemplo, atribuye al primero el fin de hacer notas o registros inmediatos tomados en el campo, en cambio el diario de campo dice que es un trabajo de mesa, un registro secundario reflexivo de lo que está en el cuaderno de campo. Vendría a ser el cuaderno un borrador del diario.

Como síntesis de este apartado presento una tabla (15) a modo de síntesis de las técnicas utilizadas para la producción de la información:

| TÉCNICAS UTILIZADAS PARA LA PRODUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN | |
|---|---|
| Técnicas | Descripción |
| Grupos focales | Conversaciones semiestructuradas con niñas y niños del grupo de estudio y del Consejo Estudiantil de la escuela. |
| Entrevistas | Entrevistas semiestructuradas con las maestras |
| Observaciones | 6 observaciones no participantes. Cuatro en el aula, una en un recreo y otra en un momento cívico. |
| Documentos del centro | Plan estratégico, proyecto educativo institucional, reglamento interno, planes de trabajo de las listas electorales candidatas al Consejo Estudiantil |
| Legislación | Ley de Educación, Reglamento a la Ley de Educación, Código de la Niñez, Convención sobre los derechos del niño de las NN.UU., entre otros. |
| Cuaderno y diario de campo | Información diversa producida durante el trabajo de campo que no había sido generada con las técnicas mencionadas |

Tabla: 15

Cada información producida en el campo va acompañada por unas letras que indican la fuente de la que ha partido esa información. La forma de referir las fuentes puede verse en el anexo 8.

Documentos internos

Se estudiaron los documentos internos habidos en ese momento (2012) en las escuelas, documentos sin publicar que facilitaron las propias instituciones. El estudio se concentró en los aspectos que diesen información acerca del papel de la participación estudiantil ya fuese del Consejo o a nivel general. Los documentos que se analizaron fueron el plan estratégico, autoevaluación, proyecto educativo, reglamento interno o manual de convivencia y planes de trabajo de las listas electorales candidatas al Consejo (ver tabla 16).

| DOCUMENTOS DE CENTRO ESTUDIADOS | | | | |
|---|--------------------------------|---|---------------------------------------|---|
| Nombre | Refer ⁶⁹ . | Descripción | Periodo | Elaboración |
| Planes de trabajo de las listas candidatas al Consejo Estudiantil | Quinua, (2011b) (Roble, 2012b) | Es el listado de los compromisos que asumen los diferentes grupos de estudiantes que se presentan a las elecciones para el Consejo Estudiantil. | 2011-2012 | Elaborado por las estudiantes con el asesoramiento de la maestra encargada. Quien finalmente aprueba las listas y sus planes de trabajo es el Tribunal Electoral (Decreto, 2012: art: 72), donde las estudiantes no tienen peso ⁷⁰ . |
| Auto-evaluación institucional | (Quinua, 2011a) | Es una reflexión, un mirarse, para analizar la marcha de la institución. | 2011 | Según consta en el propio documento, tomaron parte en su elaboración maestras, directiva, familiares representantes y personal administrativo. |
| Plan estratégico institucional | (Roble, 2008a) | Análisis interno y proyección del trabajo para los próximos años | 2008-2013 | |
| Proyecto educativo institucional (PEI) ⁷¹ | (Quinua, 2009) (Roble, 2008b) | Es el documento de planificación estratégica institucional en el que constan acciones estratégicas a mediano largo plazo dirigidas a asegurar la calidad de los aprendizajes estudiantiles. Es obligatorio tenerlo. | Quinua: 2009-2012 Roble: 2008-2013 | La responsabilidad de su elaboración (tanto del PEI, como del código de convivencia) se puede interpretar de diferentes formas, pues su regulación es ambigua. El Ministerio dice que su elaboración y la aprobación de sus reformas es una atribución del Consejo Ejecutivo del centro (que está conformado sólo por personal docente), pero también señala que participa en su construcción un estudiante ⁷² |
| Código de convivencia ⁷³ | (Quinua, 2008) (Roble, 2012a) | Regula las relaciones entre los miembros de la comunidad en el marco de un proceso democrático. Es obligatorio tenerlo. | Quinua, 2008 Roble: 2012. | (Decreto, 2012: arts: 53, 88 y 89). Si bien podemos ver que ese representante estudiantil se encuentra en clara minoría con respecto al personal docente. |

Tabla: 16

Estos documentos se codificaron, al igual que las otras fuentes (entrevistas, grupos focales, etc.) con el programa Atlas-ti para analizarlos y que aportaran información para la construcción de los resultados.

⁶⁹ Referidos en el documento como:

⁷⁰ Forman parte del tribunal 7 personas, sólo 2 son estudiantes; pero, incluso, a estas estudiantes les eligen las maestras.

⁷¹ También llamado Plan Educativo Institucional.

⁷² En el caso del PEI, un Representante Estudiantil (Decreto, 2012: art. 88). En el caso del Código de Convivencia el Presidente del Consejo Estudiantil (Decreto, 2012: art. 89).

⁷³ En la Quinua tenía el nombre de Reglamento interno y en la Roble de Manual de convivencia.

Textos legales

Se hizo un análisis de los textos legales en los que se tratara, en mayor o menor medida, la participación estudiantil. Fue normativa vigente y otra que se consideró que era relevante tenerla en cuenta. En total fueron nueve documentos. La mayor parte de ellos, del Ministerio de Educación, referentes a la educación, como la Ley Orgánica de Educación Intercultural, y otros generales, como la Constitución. En todos ellos el estudio se ciñó a los artículos que hacían referencia a la participación. A continuación, en la tabla 17, detallo la normativa estudiada.

| TEXTOS LEGALES ESTUDIADOS | | |
|--|--------------------------|------|
| Nombre del documento | Tipo | Año |
| Ley orgánica de educación intercultural | Ley Orgánica | 2011 |
| Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. | Decreto Ejecutivo 1241 | 2012 |
| Normativa sobre participación estudiantil | Acuerdo Ministerial 0444 | 2012 |
| Normativa sobre los organismos escolares | Acuerdo Ministerial 382 | 2011 |
| Gobiernos Estudiantiles: Estatuto | Acuerdo Ministerial 4822 | 2002 |
| Programa nacional de educación para la democracia | Acuerdo Ministerial 140 | 2008 |
| Normativa sobre la aplicación de la opción educación en casa | Acuerdo Ministerial 0067 | 2013 |
| Constitución del Ecuador | Decreto Legislativo 0 | 2008 |
| Código de la niñez y adolescencia | Ley 100. | 2003 |

Tabla: 17

6. ANÁLISIS

Cuando hablamos del análisis de la información en investigación no hablamos únicamente del *análisis* entendido desde la gramática normativa; ésta lo define como separación de las partes para conocer el todo. Hablamos también de su proceso complementario. Hablamos de un juego dialéctico con la información de acercarse y alejarse de ella, de fijarse en sus detalles y de mirarla panorámicamente, de desmenuzarla y de tratarla holísticamente; es un proceso en que ella también juega con nosotras cuestionándonos, desubicándonos, sorprendiéndonos. Vamos a ver cómo algunas investigadoras, Michael Angrosino, Steiner Kvale, Ángel Díaz de Rada y Helen Simons, entienden el proceso del análisis de la información haciendo referencia a un componente descriptivo y otro teórico. Esta forma de concebir al análisis guarda una estrecha relación con el juego dialéctico al que nos hemos referido.

6.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y TEÓRICO

Michael Angrosino entiende el análisis de la información recogiendo dos aspectos indicados: el análisis descriptivo y el teórico (2012: 96). El primero: busca regularidades (e irregularidades), constantes o ideas relevantes por su vínculo con el propósito de la investigación, que emergen de la información. Con regularidades o irregularidades me refiero a temas que mantienen la misma forma (regularidades) o que versando sobre la misma idea cambian significativamente (irregularidades). Constantes les llamo a los temas que, de una u otra forma, aparecen reiteradamente. Este análisis descriptivo se materializa en la codificación. Con el aporte de Steiner Kvale podemos detallar mejor el análisis descriptivo al que se refiere Angrosino. Kvale (2011: 138) se refiere a la codificación y la categorización, si bien reconoce que ambos procedimientos están tan cercanos que a menudo se utilizan sus términos de manera intercambiable. Explica la codificación como el “asignar una o más palabras clave a un segmento de texto para permitir la identificación posterior de una declaración, mientras que la categorización implica una conceptualización más sistemática” de una o varias declaraciones: de uno o varios códigos. Las categorías, conceptos fundamentales de la investigación, englobaban a varios códigos. Ángel Díaz de Rada se refiere a las categorías como “interpretantes teóricos de la realidad” (2003: 145).

Caminando por ese nivel conceptual sistemático que supone la categorización pasamos sin darnos cuenta al terreno del análisis teórico del que habla Michael Angrosino. Éste se basa en la búsqueda del significado de esas regularidades, constantes o ideas relevantes (ya codificadas) y la explicación que les damos. Explicación que no puede perder de vista los significados que les dan las personas agentes. Sólo así se logra una comprensión del hecho educativo de estudio. En este análisis teórico estudiamos las relaciones entre los códigos y categorías. Ambos análisis, descriptivo y teórico, así como los procedimientos de codificar y categorizar, no son “momentos” secuenciales, se imbrican, lo cual “complejiza” y a la vez enriquece el proceso.

Helen Simons (2011) llama a lo que Michael Angrosino nomina como análisis descriptivo, simplemente *análisis*; y a lo que éste nomina como análisis teórico, llama *interpretación*. Simons reconoce además una fase anterior a la que llama *descripción*. En esta primera fase del análisis de la información se trata de reflejar lo que está ocurriendo, sin alejarse de la información producida: transcripción y devolución a las informantes, ordenación y clasificación de los respectivos documentos.

Para la codificación utilicé el programa Atlas.ti. Durante la misma, además de la asignación de las palabras claves a las citas seleccionadas, escribía los comentarios que surgían en torno a significados, relaciones entre los códigos, entre las citas, dudas, etc. Estos comentarios, sirvieron como base para el análisis teórico posterior.

6.2. CATEGORÍAS Y CÓDIGOS

Voy a referirme ahora las categorías y los códigos con los que se analizó la información. Primero hablaré de cómo se formaron, unos de forma deductiva, los que han permanecido desde el inicio del camino, y otros inductivamente, que se han incorporando en el proceso; después los explicaré en detalle.

6.2.1. Formación de las categorías y códigos

Presento a continuación una tabla (18) para visualizar esquemáticamente las categorías y los códigos. Éstos, van a funcionar como columna vertebral en torno a la cual se van a

articular los resultados.

| CATEGORÍAS Y CÓDIGOS | |
|--|--|
| Categoría | Códigos |
| 1. Idea de niñez | 1.1 Idea de niñez de las niñas y niños |
| | 1.2 Idea de niñez de las maestras |
| 2. Idea de participación | 2.1 Idea de participación de las niñas y niños |
| | 2.2 Idea de participación de las maestras |
| 3. Estrategias | 3.1 Intervenciones en el aula |
| | 3.2 Papel de la directiva del grado |
| 4. Barreras | 4.1 Escolares |
| | 4.2 Extraescolares |
| 5. Escucha | 5.1 Voces incluidas |
| | 5.2 Voces excluidas |
| 6. Papel del Consejo Estudiantil | 6.1 Papel peri-electoral |
| | 6.2 Papel extra-electoral |
| 7. Fundamento de la participación | 7.1 Decisoria/dirigida |
| | 7.2 Habitual/eventual |
| | 7.3 Derecho/deber |

Tabla: 18

Este cuadro de categorías y códigos es el resultado de varios intentos por lograr un “mapa” preciso y a la vez flexible; explicativo y a la vez cuestionador; que recogiera los planteamientos míos y de la bibliografía que consideraba teóricamente válidos y a la vez reconstruido y orientado por la voz de la escuela (maestras, niñas y niños, documentos). Uwe Flick (2012: 198) lo explica así: “El investigador se mueve continuamente entre el pensamiento inductivo (desarrollar conceptos, categorías y relaciones a partir del texto) y el deductivo” (al descomponer el texto codificándolo). En nuestro caso, unos códigos se establecieron a priori, dada la importancia que para la investigación tenían, y otros surgieron de la información producida.

Los casos de un proceso inductivo fueron varios: se creó la categoría de “escucha”. Había tantas y tan relacionadas referencias a las voces incluidas y excluidas que estos códigos merecieron, por sí una categoría propia. Otro caso fue la creación del código de “directiva del grado”. Era un tema que pensaba que no iba a ser relevante, por lo que no lo tuve en cuenta a priori. La información del campo me dijo lo contrario y tuve que incorporarlo. La separación de la categoría de concepción de “niñez” en la visión de las

niñas y niños y la de las maestras, al igual que la separación en la categoría de “participación”, también fue fruto del análisis. En un primer momento pensaba darle un carácter global, escolar, pero en el proceso me pareció importante hacer la separación, y no tanto por marcar las diferencias, sino curiosamente, para que quedase constancia clara de las coincidencias. Así mismo el análisis me pidió la creación del código “barreras extraescolares”, con las cuales no contaba pensando sólo en las barreras internas. Finalmente otro ejemplo de creación inductiva fue el analizar juntamente al derecho el tema del deber, quedando conformado el código derecho/deber; pues las referencias de las involucradas así como las legales lo reclamaban. Grosso modo éstos fueron los componentes de la codificación que nacieron en el camino. El resto, digamos que, estaba programado. Fruto de esta creación y recreación, en busca de los códigos y categorías pertinentes, los 37 códigos que había en un inicio quedaron en 15, algunos de las cuales formaban parte de la idea primera y otras surgieron después.

Independientemente de cómo nacieran, todos los códigos y categorías se relacionan; sin embargo la relación entre los cuatro primeros códigos (correspondientes a las categorías niñez y participación) y el resto es más notoria. Condicionan al resto de códigos: según conciba la participación desarrollaré unas estrategias u otras. O una actividad practicada, en función de la idea de participación, se considerará favorecedora de la participación o barrera para la misma. De la misma forma podemos hablar de la categoría de Fundamento: es precisamente eso: el cimiento que da soporte y sentido al esqueleto de categorías y códigos. Ha sido la categoría que más me ha costado estructurar y nominar. Su organización resulta un claro ejemplo de la relación entre lo deductivo y lo inductivo. Hasta que consiguió una forma precisa, pasó por varios nombres: uno de los nombres fue “tipos de participación”; pero esta forma de armar la categoría no me convencía porque no busco clasificar la participación sino caracterizarla. Finalmente recurrí a la caracterización que hizo una maestra (pronto, al explicar cada categoría, le vamos a oír).

Para analizar la información es conveniente clarificar, describir y clasificar los códigos (Angrosino, 2012: 105). A continuación presento una tabla (19) donde sucintamente se indica a qué se refiere cada código. Por ejemplo, se dice del primer código, *idea de la niñez de las niñas y niños*, que se asigna a la “información (producida a través de expresiones orales, escritas, por el comportamiento, etc.), a nivel del aula o general -de la escuela-, referente a la idea de la niñez que tienen las propias niñas y niños”. En este

primer código voy presentar la expresión de una niña, para ejemplificar la forma de asignar los códigos a la información. Es a modo de avance, pues en el capítulo que sigue, de resultados, se va a trabajar abundantemente con expresiones de éstas o parecidas. El caso es el siguiente: Hernán, un niño de un grupo focal, corroborando las palabras de un compañero suyo que ha dicho que las maestras les enseñan lo que necesitan, dice: “*Sí. Porque si nos dejan,... podemos decir: «no hagamos esta clase» y no nos dan clase. Entonces no, porque podemos perder conocimientos*”. Por otra parte, Marcela, una niña de otro grupo focal de la misma escuela, dice: “*Ella [la maestra] debe elegir lo que debemos hacer nosotros, porque ella es la que nos enseña*”. A esta información se le asignó el código de idea de la niñez de las propias niñas y niños, porque al decir eso muestran una forma de pensar-se como personas que necesitan de alguien que elija por ellas.

| DESCRIPCIÓN DE LOS CÓDIGOS | |
|---|---|
| CATEGORÍAS ⁷⁴ Y CÓDIGOS | DESCRIPCIÓN: Información (producida a través de expresiones orales, escritas, por el comportamiento, etc.), a nivel del aula o general -de la escuela-, referente a... |
| 1.1 Idea de niñez de las niñas y niños | ...la idea de la niñez que tienen las propias niñas y niños. |
| 1.2 Idea de niñez de las maestras | ...la idea de la niñez que tienen las maestras. Qué puede y no puede hacer, qué debe y qué no debe hacer. Capacidad de decisión. |
| 2.1 Idea de participación de las niñas y niños | ...qué es, qué supone participar, según las niñas y niños. Cómo se sienten con su participación: están conformes, sienten necesidad/posibilidad de otro tipo de participación. |
| 2.2 Idea de participación de las maestras | ...qué es, qué supone, participar, según las maestras. Ventajas e inconvenientes de la participación de las niñas y niños. Poder de decisión de las niñas y niños. Opinión sobre la participación existente en la escuela. |
| 3.1 Estrategias: Intervenciones | ...elementos referentes a la metodología y las actividades utilizadas y a la forma de ser/estar de la maestra en el aula para fomentar la participación. Intervenciones de las niñas y niños: cuándo, cómo (levantan la mano, alzan la voz, se levantan,...), sobre qué. Interés, motivación que despiertan las tareas escolares y los temas de estudio en las niñas y niños. Quién/es pregunta/n y quién/es responde/n. Qué tipo de preguntas se formulan. Seguimiento que se da a los aportes e iniciativas de las niñas y niños. |
| 3.2 Estrategias: Directiva del grado | ...la participación de los diferentes actores en su ideación y elección. Visión en torno a la directiva del grado. Funciones que desempeña. Papel representativo. |

⁷⁴ Las palabras subrayadas son las categorías.

| | |
|--|--|
| 4.1 Barreras escolares | ...la falta o dificultades que se encuentran para el desarrollo de la participación se deben a cuestiones cuya principal responsabilidad surge en el ámbito de la escuela. Pueden ser las maestras, o cuestiones que tienen que ver con la estructura de la escuela: normas, reglamentos, espacio físico o el ideario, como por ejemplo no considerar la participación objeto de problematización. Límites de la participación: Hasta dónde pueden tener participación, poder de decisión, las niñas y niños. |
| 4.2 Barreras extraescolares | ...la falta o dificultades que se encuentran para el desarrollo de la participación se deben a cuestiones cuyo origen está fuera de la escuela. Pueden ser características personales de las niñas y niños como la personalidad introvertida; falta de voluntad; cuestiones que tienen que ver con el contexto social, familiar o no; condicionantes que vienen desde el Ministerio, etc. |
| 5.1 Escucha: Voces incluidas | ...la capacidad, la actitud, de la maestra (y de la escuela) para escuchar a las niñas y niños: sus inquietudes, preguntas, sugerencias, peticiones,... Qué (tipo de) niñas y niños son las que tienen más posibilidad de dejarse ver/oír, de expresarse; por qué; cómo se expresan. |
| 5.2 Escucha: Voces excluidas | ...qué (tipo de) niñas y niños son las que tienen menos posibilidad de dejarse ver/oír, de expresarse; por qué. Michael Fielding (2011: 53) se refiere a esta aptitud y actitud de la escuela para escuchar como la “acústica de la escuela”. |
| 6.1 Consejo Estudiantil: Papel peri-electoral | ...lo que ocurre alrededor (peri) del proceso electoral del Consejo, en referencia a los hechos y significados que conlleva el proceso electoral. También lo que ocurre después del proceso electoral, pero que bebe permanentemente de las urnas electorales (asociando, incluso confundiendo, Consejo y listas electorales). Participación de los diferentes actores en su ideación y elección. Papel del Consejo como órgano de representación de las, y los, estudiantes. El Consejo como un requisito legal, como un formalismo. |
| 6.2 Consejo Estudiantil: Papel extra-electoral | ...el protagonismo que asume el Consejo independientemente del proceso electoral; es decir, el papel que desempeña, y la visión que se tiene del mismo, no restringido al proceso eleccionario. Papel del Consejo en el fomento de la participación diaria de todas las niñas y niños de la escuela. Papel del Consejo en actos sociales, deportivos,... de la escuela, que son actos puntuales: navidad, carnaval, "día de la madre", "día del niño", etc. Conocimiento que tienen las niñas y niños de esta instancia. |
| 7.1 Fundamento: Decisoria/dirigida | ...quién o quienes son las protagonistas de la participación, quién o quienes deciden. Qué deciden, y qué no, las niñas y niños, quién establece y cómo lo que pueden decidir, cómo lo deciden. Iniciativas, propuestas que hayan surgido de las niñas y niños. Acciones llevadas a cabo por las niñas y niños que hayan supuesto cambios en la escuela. Responsabilidades que han asumido derivadas de esas acciones. Intervenciones de las niñas y niños que están en función de lo que la maestra pauta, de sus intereses. |
| 7.2 Fundamento: Habitual/eventual | ...la continuidad de la participación, cuándo se produce. Participación en los ámbitos cotidianos de la escuela: pedagógico, social, reglamentario, recreativo,... Participación puntual: como actuar -tomar parte- en actos sociales, deportivos, concursos, minuto cívico. |
| 7.3 Fundamento: Derecho/deber | ...la razón de ser de la participación: Participar es un derecho de las niñas y niños, como personas que son. Concepción de la participación como un derecho valorado como tal o supeditado al cumplimiento de deberes. Causa de la participación: porque es una obligación, porque lo prescribe la ley, porque tienen que estar preparadas para una futura participación socio-política, etc. Participar se ha convertido, <i>sólo</i> , en un derecho y como tal no tiene en cuenta las obligaciones que deben cumplir las niñas y niños. Tratamiento simultáneo y confuso de la participación como derecho y deber. |

Tabla: 19

6.2.2. Explicación de las categorías y códigos

Hemos hecho la presentación de los códigos y categorías que se van a relacionar con la información producida en el campo. Vamos a explicarlos ahora de modo que accedamos a los resultados de ambas escuelas con una idea clara de cómo y por qué se ha codificado de la forma en que se ha hecho. En las categorías niñez, participación, barreras y escucha nos vamos a detener menos pues han sido tratadas de forma extensa en el capítulo anterior. A las demás (estrategias, Consejo Estudiantil y fundamento) les vamos a prestar más atención.

Idea de niñez (categoría 1)

La idea de niñez fue la primera que se estableció. El puesto primordial no es casual: el imaginario que exista de niñez va a condicionar cualquier relación establecida entre, desde y con ella. Se analiza qué idea tienen de sí las propias niñas y niños, su autoconcepto, y la que tienen las maestras. Se creó, de forma deductiva. El motivo de esta creación a priori fue que para entender la participación infantil, es necesario conocer las ideas existentes sobre esta niñez, tanto de las maestras como de las propias niñas y niños.

Idea de participación (categoría 2)

Cuando dices a alguien que estás investigando sobre la participación de las niñas y niños, generalmente, lo primero que te preguntan es a qué llamas participación o participación en qué. Y por precoces que parezcan estas preguntas no dejan de ser fundamentales. Para las niñas y niños, para las maestras: ¿Qué es participar, qué ventajas y qué inconvenientes tiene la participación, qué piensan sobre la participación en su escuela, cómo sienten las niñas y niños su participación, están conformes, sienten necesidad de otro tipo de participación,... cómo se piensa, en fin, la participación en la escuela? O, dicho de otra forma: ¿de qué participación hablamos?

Estrategias para la participación (categoría 3), Intervenciones (código 3.1): Partamos de algo que es necesario, y esperanzador, tener en cuenta: las escuelas quieren que las

niñas y niños participen: Una maestra nos va a decir: “la preocupación de uno es que todos participen. Lo importante es que participen” (obs. 3). Otra cuestión, que viene a ser la cuestión, es que no logremos aclararnos respecto a cómo pensamos a esas niñas y niños y su participación, aspecto que si no se aborda echa por tierra la mejor intención. Entonces, es necesario conocer de qué se sirve la escuela, y las maestras en especial (actitudes, actividades, metodologías,...), para fomentar la participación. Nos vamos a fijar en algunos aspectos que ya han sido tenidos en cuenta por María Aguilar, José Solano y Bart van der Bijl (2000: 24). Estos son las intervenciones de las niñas y niños y de la maestra que se producen en el aula: cuándo, por qué, cómo intervienen (levantan la mano, con quién conversan, sobre qué, se mueven por el aula,...); en qué medida las intervenciones de las niñas y niños están en función de lo que ellas y ellos deciden y en qué medida están pautadas por la maestra. Un tipo de estas intervenciones a las que les debemos poner especial atención son las preguntas. Quiénes preguntan y quiénes responden. A quiénes pregunta la maestra y sobre qué. Qué tipo de preguntas se formulan. Un comportamiento de las niñas y niños en el que debemos poner especial atención es el involucramiento: la motivación que despiertan las tareas escolares y los temas de estudio en las niñas y niños (Van der Bijl y Peter Van Sanden, 2008).

Respecto a las preguntas que circulan por el aula conviene que distingamos entre las cerradas y las abiertas; clasificación hecha en función de los tipos de respuestas que permiten. La cuestión no es tan simple como decir que todas las preguntas se pueden clasificar en uno u otro apartado. La mayor parte son preguntas mixtas, si bien suelen llevar una carga mayor de una u otra característica. Con preguntas cerradas me refiero a cuestionamientos que sólo admiten respuestas limitadas y muy concretas; por lo que la única valoración posible es de correcto o incorrecto. Suelen ser preguntas que se contestan con “sí” o “no” (*el intestino delgado, ¿forma parte del aparato respiratorio?*), una respuesta válida entre un número limitado de respuestas incorrectas (*¿Cuál de estas definiciones corresponde a la fotosíntesis?*), etc. Por lo tanto, estas preguntas, apenas dan pie a desarrollar un pensamiento divergente que fomente la argumentación, la creatividad, la crítica,... el tomar parte en el proceso didáctico más allá del marco definido por la maestra (María-Esther Aguilar, José Solano y Bart van der Bijl , 2000: 24). El trabajar con preguntas cerradas lo podemos representar con la metáfora de *la diana*, donde la maestra hace una pregunta, que la presenta a modo de diana. Las niñas y niños prueban respuestas, lanzan dardos; con la intención de acertar con la respuesta

esperada, aquel dardo que dé en el centro de la diana. Sólo hay una respuesta correcta, como sólo hay un dardo que atine en el blanco. Sólo recibe premio el dardo ganador, sólo tiene reconocimiento la respuesta válida⁷⁵. Las preguntas abiertas pueden recibir varias respuestas que tienen su parte de verdad. Dan pie a una mayor, y libre, participación. Suelen estar encabezadas por expresiones del tipo de: Cómo, qué piensan, en qué medida, por qué, para qué,...

Estrategias para la participación (categoría 3), Directiva del grado (código 3.2)

Otra manera de fomentar la participación en el aula es a través de la directiva del grado. Se trata de un grupo de cuatro o cinco estudiantes que son elegidas en cada grado (aula), por las niñas y niños de ese grado. La ley de educación lo define como un órgano de participación, cuyas funciones son, entre otras: garantizar el permanente ejercicio democrático del aula y representar a todo el grado (entr. 9). Además, quien sale electa como presidenta o presidente de esa directiva pasa a ser candidata, formando parte de alguna lista, al Consejo Estudiantil de la escuela. La ley obliga a conformarla, a partir del 4º año de educación básica⁷⁶ (Decreto, 2012 art. 62).

Barreras (categoría 4) escolares para la participación (código 4.1)

¿Hay aspectos que dificultan el desarrollo de la participación? ¿De dónde surgen esas barreras? ¿Pone la escuela alguna de esas barreras? ¿Las ponemos las maestras, la directiva, las prácticas didácticas, las concepciones pedagógicas, las rutinas escolares? La escuela tan amiga que ha sido (cierto es que ahora menos) de los exámenes, quizá debería hacerse uno. ¿En qué medida nuestras palabras, obras y pensamientos suponen un inconveniente para que participen, a su manera, las niñas y niños?

⁷⁵ María-Esther Aguilar, José Solano y Bart van der Bijl (2000: 24) y Diana Echevarría y Luz Fernández (2010: 90) ya se han referido a esta metáfora con el nombre de la pesca de respuestas. Donde la maestra “pescadora”, como si fuera buscando sólo *un* tipo de pez, lanza la caña una y otra vez hasta que pica el anzuelo *ese* pez que buscaba (respuesta correcta). Durante el rato de la pesca han picado otros peces (respuestas incorrectas), pero éstos han sido devueltos al agua sin despertar mayor interés en la pescadora.

⁷⁶ 3º de primaria en España.

Barreras (categoría 4) extra- escolares para la participación (código 4.2)

Así como debemos estudiar las estrategias empleadas para fomentar la participación, debemos hacerlo para identificar las barreras que obstaculizan su desarrollo. Veremos, al explicar la forma en la que el marco legal afecta a ambas escuelas, cómo las normativas del Ministerio pueden en algunos casos, no facilitar las cosas. Incluso algunas pueden restringir la participación; a pesar, o tal vez por eso, de que existen⁷⁷ tres disposiciones que regulan, en mayor o menor medida, la participación estudiantil: La Ley orgánica de educación intercultural (LOEI, 2011), el Acuerdo Ministerial sobre los organismos escolares (Acuerdo, 2011) y el Reglamento general a la ley orgánica de educación intercultural (Decreto, 2012).

Escucha (categoría 5)

Al hablar de los referentes teóricos nos hemos referido a las posibilidades que ofrece la escuela para que se oigan las voces de las niñas y niños. Una de las condiciones para que las niñas y niños hablen más es que las maestras hablemos menos. Así de sencillo. “La posibilidad de alzar la voz depende de la capacidad de escucha del profesorado” (Rodríguez-Romero, 2008: 13). El pedagogo francés Célestin Freinet nos dice a las maestras y maestros: *Hablen lo menos posible*, “sin duda con la idea de que sean los alumnos y las alumnas quienes tomen la palabra” (Caramés *et al*, 2010: 8)⁷⁸. Así, siempre estuvo especialmente preocupado porque las niñas y niños emprendiesen procesos comunicativos (a través, por ejemplo, del *texto libre*, el *diario escolar* o la *correspondencia interescolar*). Después vamos a escuchar a una maestra, con la humildad de quien reconoce sus debilidades y la seguridad que le da hablar desde el corazón, como quien pronuncia una sentencia, decir : “*creo que a las maestras nos hace falta escuchar más y hablar menos*” (entr. 5).

⁷⁷ Octubre de 2014.

⁷⁸ Freinet fue herido en un pulmón en la primera guerra mundial, cuando tenía 19 años. Nunca llegó a curarse completamente por lo que, desde entonces, tuvo siempre dificultades para respirar. Paradójicamente a esto atribuyó él mismo, en parte, la naturaleza de sus innovaciones pedagógicas, que otorgan a las actividades de las niñas y niños el lugar que normalmente ocupaba la palabra de la maestra o maestro (Legrand, 1993: 425).

Papel del Consejo Estudiantil (categoría 6)

Para la cultura escolar ecuatoriana, y de la mayor parte de países latinoamericanos, el Consejo Estudiantil es la instancia de representación estudiantil que garantiza la participación. Es el referente clásico de la participación estudiantil en escuelas y colegios. El Consejo, elegido por el alumnado del centro al comienzo de cada año escolar, “asegura y garantiza el continuo ejercicio de la participación democrática por parte de los educandos” (Acuerdo, 2011: art. 27). Esta trascendente misión amerita que nos detengamos en su estudio. De hecho un objetivo de la investigación es conocer qué papel desempeña el Consejo en el fomento de la participación diaria de las niñas y niños de la escuela.

El actual Consejo Estudiantil fue institucionalizado (con el nombre de Gobierno Estudiantil) por el Ministerio en 2002 (Acuerdo: 2002). Para su elaboración el Ministerio se inspiró en la propuesta de gobiernos estudiantiles liderada por las ONG's DNI-E (defensa de la niñez internacional, sección Ecuador) y Save the Children (entonces llamada Radda Barnen). La experiencia de gobiernos estudiantiles ya existía en 1997 en escuelas de Quito. En 2000 se realizó el «Primer Congreso de Gobiernos Estudiantiles» y ese mismo año se inició el proceso de institucionalización del proyecto en el Ministerio (DNI: 2001). En la ley de educación (LOEI, 2011), de marzo de 2011, se sigue empleando el término original, aunque ya aparece el de Consejo Estudiantil (art. 7). Es en noviembre de ese mismo año cuando oficialmente pasa a llamarse Consejo Estudiantil (Acuerdo, 2011). Por lo tanto, en el documento presente, me refiero a esta instancia como Consejo Estudiantil, según la legislación vigente. No obstante, mientras realizaba el trabajo de campo (diciembre de 2011-diciembre de 2012) las personas informantes seguían, en su mayor parte, llamándolo con la terminología anterior. Si observaba que así era, yo también me refería a él con el nombre de gobierno para no confundir.

Papel peri-electoral del Consejo Estudiantil (código 6.1)

Es tal la relación que existe entre participación de niñas y niños y Consejo que generalmente se mezclan hasta confundirse (después veremos en una maestra esa confusión). Por tanto, si queremos conocer cómo funciona la participación estudiantil en la escuela ecuatoriana, necesariamente debemos tener en cuenta al Consejo. Por tal motivo he considerado oportuno diferenciar lo que el Consejo hace desde su ser vinculado al proceso electoral. Esto es a lo que me refiero con papel peri-electoral.

Papel extra-electoral del Consejo Estudiantil (código 6.2)

El otro ámbito de desempeño, el extra-electoral, hace referencia no tanto al papel del Consejo una vez acabado el proceso electoral sino al protagonismo que asume independientemente de este proceso. Es decir el papel que desempeña, y la visión que se tiene del mismo, no restringida al proceso eleccionario. El papel que desempeña el Consejo en este ámbito no es tan vistoso. Por una parte, la participación existente en las escuelas se articula más en torno a la representatividad de los consejos estudiantiles que a la acción directa. Hecho que lleva implícito un riesgo, pues al hacer presente a alguien que está ausente (re-presentar) esta persona queda sin voz pues otra la toma. Por otra parte, además de la dependencia que hemos visto del proceso electoral, el papel del Consejo queda muy vinculado a actos puntuales (sociales y deportivos) y muy poco al fomento de la participación diaria de todas las niñas y niños de la escuela. Así aparece en nuestra investigación (entr. 9) y en otros países latinoamericanos (Conde, 2004: 47).

Fundamento de la participación (categoría 7)

En la medida que vamos conociendo las categorías del trabajo tenemos un panorama (de momento conceptual) de la participación estudiantil. Las categorías descritas, junto con la que explicamos ahora, quieren mostrar cómo se presenta la participación. El plus que añade esta última categoría es que profundiza en su papel básico, en sus cimientos. ¿Cuál es el fundamento de ese *tomar parte*? ¿Cuáles son los pilares que dan sujeción a una participación estudiantil genuina.

Demos la palabra a esta maestra que nos los va a indicar:

*“Participar es tener voz, voto, no solamente poder opinar en el aula, sino ser parte de la comunidad educativa en sí; que el criterio de ellos [niñas y niños], la posición de ellos prime en la **toma de decisiones** de la **cotidianidad** (...) [Enseñar a las niñas y niños] que **tienen derechos** y que deben aprender a exigirlos (...) que lo que piensan vale y que cada uno con un granito de arena podemos cambiar el mundo de a poco”* (entr. 8. El resaltado es añadido).

Nos habla la maestra de *toma de decisiones*, *cotidianeidad* y de *derechos*. Esos son los tres elementos que consideramos claves. Quién o quienes conducen la participación, cuándo (y en qué) y el por qué se participa. Dicho de una manera más formal: la dirección, la continuidad y la causa. Estos tres elementos son el fundamento de la participación.

La dirección tiene que ser de las niñas y niños. No estamos hablando de una quimera, todo lo contrario: de algo obvio. Si de participación infantil se trata, ésta tiene que ser dirigida por las niñas y niños. Lo que debe primar son sus decisiones. Si no, sencillamente no es participación infantil. Es otra cosa. El segundo pilar que fundamenta lo que consideramos una participación auténtica es que tenga lugar habitualmente, no sólo en días determinados o en eventos (sociales, deportivos,...) determinados. Finalmente, el fundamento lo completa el ser concebida como un derecho; la importancia de la participación no está tanto en su finalidad cuanto en su origen: las niñas y niños deben poder participar porque tienen ese derecho como seres humanos que son.

A cada una de estas tres subcategorías le hemos llamado con un binomio que representa los extremos que se pueden encontrar en cada una de ellas:

1. Decisoria/dirigida. Está basada en la dirección: *Quién* lleva la dirección de ese tomar parte y *qué* decide cada quién.
2. Habitual/eventual. Estructurada en torno a la continuidad: *Cuándo* y *cuánto* toman parte las niñas y niños.
3. Derecho/deber. Busca la causa, la razón de ser: *Por qué* toman (o deben tomar) parte las niñas y niños.

Cada uno de estos binomios no se presentan como cualidades rígidas que excluyan

situaciones intermedias. No son las únicas formas de tomar parte las niñas y niños en la escuela: el tomar parte de forma decisoria, habitual y como derecho por una parte y el tomar parte con las características contrarias por otra. Son los dos extremos de un continuo sobre el que se sitúan, a veces oscilan, las diferentes acciones participativas. Unas más cerca de un extremo, otras más cerca del otro (gráfico 5). Conforme se acercan a un tomar parte decisorio, habitual y como derecho podríamos decir es una participación real, auténtica, real, (genuinamente) infantil: donde todas las niñas y niños pueden proponer, debatir, decidir, planificar, responsabilizarse, evaluar. En esa medida se va construyendo una escuela abierta a todas las niñas y niños y que celebra su diversidad: una escuela inclusiva, democrática.

Participación simbólica, retórica o adulta son términos que nos ayudarían a englobar aquellas formas de tomar parte que encontramos en el extremo opuesto (participar dirigido, eventual y con una concepción confusa del derecho desleída por el deber). Oiremos a una maestra decimos que “*En realidad no hay una participación como debería ser; es una participación superficial*” (entr. 3). Un padre de familia, en una conversación informal caminando de la escuela hacia la casa⁷⁹, me preguntó qué iba a hacer en la escuela. Le expliqué brevemente, y de forma campechana me dijo: “*Simbólica. La participación de los niños en la escuela es simbólica. No hace falta que esté tanto tiempo investigando: ya se lo digo yo*” (diar. c.). Por la forma cómo me explicó se refería a un tomar parte con las segundas características de los dos primeros binomios planteados, no así al tercero. No sé si había leído a Roger Hart, éste ya se planteaba como un camino a recorrer el que nos lleve de una participación *simbólica* a una participación *auténtica* (2001: 42). Este término me parece muy pertinente, en el sentido de genuina, de la participación propia de las niñas y niños, la que ellas y ellos quieran.

⁷⁹ Caminábamos de la escuela hacia la casa. Vivía cerca de mi casa.

FUNDAMENTO DE LA PARTICIPACIÓN

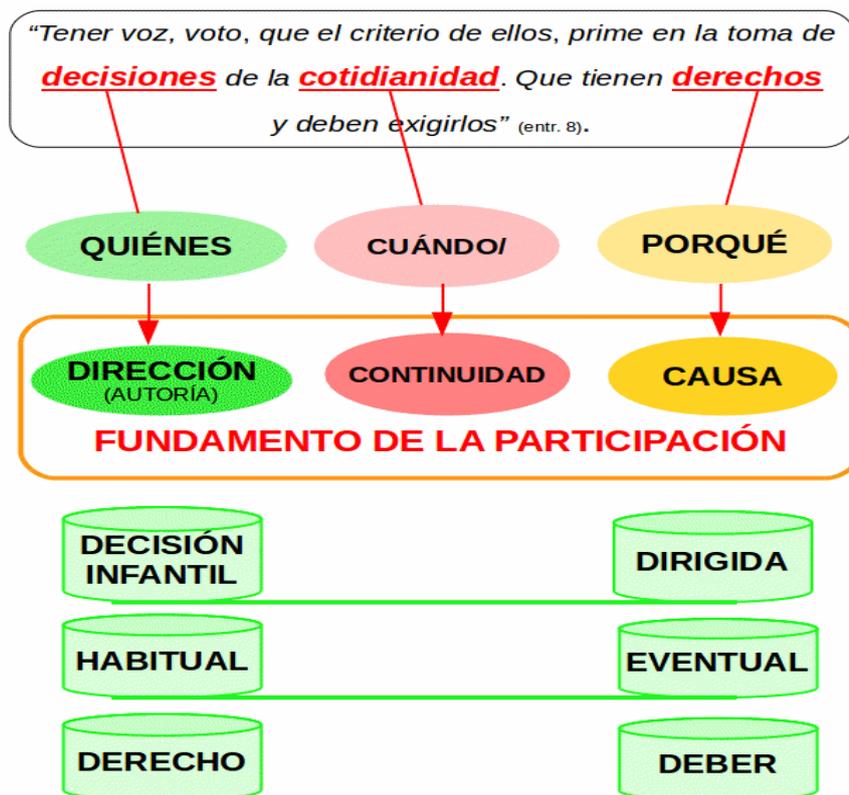


Gráfico 5

Fundamento de la participación: decisoria/dirigida (código 7.1)

Hemos hecho referencia a varias circunstancias que pueden suponer riesgos. El riesgo de concebir la participación infantil desde el punto de vista adulto y exportarla al ideario infantil; de concebirla, sólo o principalmente, como levantar la mano a instancia de la maestra, responderle cuando pregunta, hacer ejercicios, tareas, salir a pizarra, trabajar en grupos, controlar el orden del aula; de que sea delegada y se convierta en una participación representativa (que invisibiliza a las representadas), nos urge a problematizar quién o quienes manejan el timón del barco de la participación.

Son abundantes las referencias a la decisión como el criterio imprescindible que da autenticidad a la participación⁸⁰. José Solano (2003: 27), por ejemplo, marca la diferencia claramente entre participación real y simbólica; la primera con capacidad de decidir, y la segunda sin tomar parte en las decisiones. Nos podemos hacer muchas

⁸⁰ Sotelo, 2012: 3; Beane, 2012: 25; Valverde, 2010: 34; Andrade, 2007: 13; Solano, 2003: 27; Hart, 2001: 42.

preguntas en torno a la capacidad de decisión que se tiene en la escuela, y, especialmente, la que tienen las niñas y niños: ¿Qué deciden y qué no deciden las niñas y niños, quién establece y cómo lo que pueden decidir, cómo lo deciden. Qué iniciativas, propuestas que han surgido de las niñas y niños conllevan acciones que supongan cambios en la escuela. Qué responsabilidades han asumido derivadas de esas acciones?

El Ministerio, en 2003, tiene la idea clara de los perjuicios que implica llamar participación a las acciones en las que no se ha decidido. Hablando sobre los riesgos que se corren al concebir la participación, dice:

“existe un peligro común al llamar participación a aquellas acciones que un grupo de personas cumple por decisión de otro, sin comprender su sentido o finalidad. Esto es en realidad la aplicación mecánica de una orden para complacer a otro. Nos acercamos más a la sumisión o paternalismo. Alguien dice que sabe y decide qué hay que hacer para que otros lo hagan” (DNI y MEC⁸¹, 2003: 12).

En este documento el Ministerio da pautas a las maestras del país sobre el funcionamiento de los consejos estudiantiles. El Ministerio no recurre a eufemismos: Alerta de un peligro: la aplicación mecánica de una orden para complacer a otra persona. Alguien dice que sabe y decide, otros, sumisamente, hacen. Si bien no se indica quién es ese alguien que sabe y decide ni quienes son esos otros, el Ministerio está hablando de ejercicio de poder, pues la toma de decisiones conlleva la tenencia de poder. Así ocurre que se concibe la participación como la “presencia” de las niñas y niños en espacios de poder, pero sin poder real de decisión. Quien decide pasa a ser actor, lo cual implica actuar desde la propia forma de ver el mundo. Diego Pólit nos dice que ésta “es la dimensión fundamental que define la condición de persona (...) del niño persona y de cualquier otra persona” (2009: 13).

Fundamento de la participación: habitual/eventual (código 7.2)

Si el zorro del Principito asistiera a la escuela es posible que les dijera a las niñas y niños algo así como que el tiempo que pasen participando será lo que lo haga importante para ellas. Este código (habitual-eventual), al igual que el mensaje del zorro,

⁸¹ El MEC es el Ministerio de Educación y Cultura. Posteriormente pasó a llamarse Ministerio de Educación, y continúa actualmente con este nombre.

es tan importante como conciso. Pero también podemos plantear la misma idea en sentido inverso: a aquello que se considera importante se le dedica más tiempo. No hay más que echar un vistazo al horario de clases semanal de las escuelas. Así pues, generalmente, tiempo e importancia dada mantienen una estrecha relación de dependencia. Éste es un aspecto que condiciona en gran medida el fomento de la participación infantil, porque debemos añadir a la diferencia de intereses participativos la diferente concepción del tiempo. Ya hemos dicho antes que el tiempo del mundo infantil (Kairós) no es el tiempo del mundo adulto (Cronos).

Todo lleva su tiempo, y la mejora de la participación en la escuela no es una excepción. Es necesario dar el tiempo que las niñas y niños precisen para desarrollar su forma de participar y el que es necesario dedicar a la escucha infantil (Osoro y Meng, 2008). Es importante analizar cuál es el fomento de la participación cotidiana de todas las niñas y niños de la escuela en todos los ámbitos: pedagógico, sociales, reglamentarios, etc. Las maestras tienen opiniones muy diferentes, opuestas en algunos casos, sobre la frecuencia de la participación existente en la escuela: desde quien piensa que es “en todo momento” (entr. 6), hasta quien la percibe vinculada (a veces casi restringida) al ejercicio eventual del voto. Una maestra opina que “se vota y todo muere” (entr. 8).

Concebir la participación como actuar-tomar parte en momentos puntuales: actos sociales, deportivos, concursos es común. Un ejemplo típico es el minuto cívico. Éste (también conocido como momento cívico) es un “*saludo a la patria*” (entr. 2), un acto que se realiza en todas las escuelas del país, los lunes al inicio de la jornada. Se desarrolla, habitualmente, en el patio principal y dura alrededor de 15 minutos. Se canta el himno nacional, se iza la bandera nacional y, generalmente, incluso en las escuelas públicas, se hace algún rezo cristiano⁸². Además se llevan a cabo pequeñas actividades para conmemorar diferentes fechas: cívico-patrióticas, sociales, culturales, etc. Las niñas y niños de toda la escuela permanecen formados en filas por grados, en posición de “firmes” o “descanso” al estilo militar, según indique quien esté al frente. Puede estar al frente una maestra o una niña o niño. Toman parte, asumiendo cierto protagonismo, estudiantes de un grado; rotando cada semana los grados que tienen este papel. Finalmente se suelen dar indicaciones generales acerca del mantenimiento del aseo y el orden en la escuela.

⁸² Principalmente católico. En los casos que nos ocupan: en la escuela Quinua, pública, observamos rezos. En la escuela Roble, particular laica, no.

Fundamento de la participación: derecho/deber (código 7.3)

¿Cuál es la razón de ser de la participación? ¿Por qué queremos desarrollarla: porque lo prescribe la ley, porque son ciudadanas y ciudadanos, porque es una concreción pedagógica del paradigma constructivista, porque está de moda, porque tienen que estar preparadas para una futura participación socio-política, porque es un derecho,... o porque es un deber? La razón de que haya que alentar la participación de las niñas y niños en la escuela parece no estar clara, siendo un (quizá *el*) elemento principal. No da igual que sea un motivo u otro. El modelo pedagógico, por ejemplo, siendo muy importante, es circunstancial. Por lo tanto si la razón de ser de la participación está en él, así como se fomenta se puede apagar. Pero si es algo intrínseco a la condición de ser humano, por ejemplo, nada puede justificar no desarrollarla. En este caso diríamos: participan simplemente (es decir: *absolutamente, sin condición alguna*) porque es su derecho, así como, por ejemplo y salvando las distancias, existe el derecho de cobrar un salario justo por un trabajo.

Las Naciones Unidas (1989 y 2009), el Código de la niñez y la adolescencia (2003), la Constitución (2008), la Ley de educación (2011) y una variada gama de autoras, ya referidas lo declaran. Así, cuestionar los avances conseguidos en el camino de la concepción de las niñas y niños como sujetos de derechos no tiene mucho crédito; hay abundante bibliografía que así lo considera (Del Valle, 2003: 33). La ley de educación se posiciona claramente por aceptar los avances optimistas. Uno de los fundamentos filosóficos y conceptuales de esta ley reconoce a las niñas y niños sujetos de derecho. Otro de los fundamentos dice que las escuelas son espacios democráticos de ejercicio de los derechos humanos y promotores de la participación. Por si no hubiera quedado claro, un tercer fundamento insiste en el “ejercicio del derecho a la participación efectiva” (LOEI, 2011: art. 2).

No obstante, no parece ser un tema claro, zanjado. Existen también opiniones que cuestionan esos avances y precisamente en el ámbito de la participación (Sánchez, 2009: 43). Pienso que deberíamos plantearnos: ¿De qué forma estos fundamentos filosóficos y conceptuales, de concebir a las niñas y niños como sujetos de derecho, en nuestro caso sujetos de derecho a la participación, se condensan en la escuela? Esta última categoría quiere dar un aporte a ese debate.

Capítulo IV: RESULTADOS

El análisis de la información nos conduce a los resultados. Vamos a presentarlos en tres partes. En esta primera vamos a ver los resultados de la escuela Quinua; en la segunda veremos los de la Roble, y finalmente, en la tercera tendremos una panorámica conjunta de ambas. Esta presentación secuencial de los resultados del trabajo no se corresponde con la forma de trabajar, pues la elaboración de la información se hizo, como ya se ha explicado durante 2012, simultáneamente en ambas escuelas.

1. RESULTADOS EN LA ESCUELA QUINUA

Los resultados del análisis de la información de esta escuela y de la Roble nos presentan ampliamente lo alcanzado respecto al primer propósito específico que nos planteamos en la investigación: *describir cómo se desarrolla la participación en el día a día de los grupos estudiados: protagonistas, formas, barreras que la dificultan y relevancia en cambios en el aula y el centro*. En la tercera parte del capítulo: “Quinua y Roble: unas miradas al conjunto” veremos lo que hemos alcanzado sobre los dos últimos propósitos.

1.1. IDEA DE NIÑEZ

De cada escuela presentaré los resultados siguiendo el orden de las categorías y códigos establecido. Así pues comenzamos este rico proceso de acercarnos, para desmenuzar, y alejarnos, para ver en panorámica, la información elaborada en el campo. Comenzamos haciéndolo de la información que nos da luces sobre la concepción de niñez que existe en la escuela: centrándonos en la que tienen las niñas y niños y después en la que tienen las maestras.

1.1.1. Idea de niñez que tienen las propias niñas y niños: Identidad prestada

Cuando estaba en el campo empezó a surgir en mí la percepción de que las niñas y niños hacían suya la concepción de la infancia que tenían las maestras. Al analizar esta subcategoría, viendo las palabras de las niñas y niños y recordando lo que habían dicho las maestras, fue tomando cuerpo esta percepción: más que hallar una voz propia encontraba reflejada la de las maestras. Finalmente, cuando analizaba la concepción de las maestras⁸³ se afirmó: Las niñas y niños a la hora de pensarse asumen, en gran parte, como propio el discurso adulto. Tomando como referente esta idea básica, se entiende que justifiquen las acciones de las maestras.

Así pues me pareció oportuno mantener la subcategoría porque, si bien no rebela información sobre una posible *auto-concepción original*, sí lo hace sobre su *concepción prestada* por las maestras, que en realidad es la que tienen. Así pues, paradójicamente, aparece su identidad es prestada.

Consultadas las niñas y niños sobre lo que más les gusta de su escuela resaltan el que sus maestras sean estrictas y la educación que reciben. Ésta consiste en regañar y felicitar según hagan las cosas mal o bien. Dicen que lo que más les gusta del grado, y de la escuela en general, son los profesores “*porque son estrictos; porque nos exigen todo para aprender más*” (Priscila, gr. foc. 2). Otra niña arguye que lo que más le gusta son los profesores porque les educan bien, es decir: que “*cuando está algo mal nos regañan y si hacemos bien nos felicitan*” (Jenny, gr. foc. 3).

⁸³ Concepción descrita en el apartado siguiente.

Les gustan las maestras y, por lo tanto, justifican sus acciones. En las palabras de estos niños se refleja cómo, frente a un posible conflicto entre compañeras suyas y maestras, se ponen de parte de las maestras, las defienden. Escuchamos esta idea al referirse a cosas que les gustaría cambiar de su escuela o de su grado; dicen al respecto:

“que abran esas mallas para que estemos todos unidos. Las mallas que separan el jardín de la escuela” (Diego, gr. foc. 3). *“Porque si se caen una de esas se rompen la cabeza [se refiere a si se cae alguna niña o niño al intentar pasar de un lado a otro de la malla que separa el 1º de básica del resto de grados de la escuela]. Y la culpa de cuál ha de ser. De la profesora; le han de decir que por qué no les estaba viendo”* (Marco, gr. foc. 3).

Como hemos señalado, se apropian del discurso de las maestras haciendo suyas palabras de las maestras: *“es el más ocioso, sólo conversa; la mamá le hace los deberes”*, dicen unas niñas de un compañero suyo. Respaldan incluso acciones no justificables, como la que narran estas niñas y niños de que la maestra le pegaba a un niño.

- Marco: [Refiriéndose a una maestra] *“Alguna vez sí le ha pegado al Miguel, porque él es el más ocioso”*.
- Diego: *“Sí. Es el más ocioso. Sólo conversa”*.
- Jenny: *“No presta atención”*.
- Diego: *“Está la profesora explicando algo y está viennn...do”* [ensimismado, sin prestar atención].
- Marco: *“Y es el más bajo en todas las calificaciones y estudios que tenemos”*.
- Coordinador: ¿Y por qué creen que la profesora hace eso con Miguel?
- Marco: *“Es que no le atiende. No le hace caso”*.
- Diego: *“Le manda traer a la mamá y no le hace caso”*.
- Paola: *“Sí, dice que la mamá le hace los deberes”*.
- C: ¿Y creen que la profesora podría hacer algo diferente?
- Todo el grupo: *“No”* [silencio].
- Diego: *“Puede hacerle que cambie. Diciéndole que haga los deberes, poniéndole apoyo”*.
- Marco: *“La profesora sí le da apoyo, pero él no atiende”*.
- Diego: *“Le da recuperación, pero no atiende. Pasa sólo conversando”*.

(gr. foc. 3)

Si decimos que el concepto de niñez que manejan las niñas y niños es prestado por las maestras, debemos conocer cuál es ese préstamo que se les hace.

1.1.2. Idea de niñez que tienen las maestras

Veamos entonces cuál es la concepción de la niñez que asoma en las personas adultas de la escuela. Una maestra hablaba de una niña que estaba pasando por una situación familiar muy difícil y al respecto decía:

“Siempre digo que los niños son como una velita encendida: cuando ellos están muy bien dan todo, están en lo máximo, pero cuando empieza esa velita, esa luz, como a titilar algo pasa (...) Entonces uno tiene que volver a encender a esas criaturas” (entr. 1).

La debilidad de estas *criaturas*, no es sólo por su ser frágil de *velita que titila*; lo es también por sus gustos, uno de ellos fundamental, el del juego, hay que dejarlo a un lado:

“El niño se inclina más al juego; por eso es que no se le deja mucha libertad, siempre hay que ponerle el límite para que piense más allá del juego, piense en su formación como ser humano, en conocimientos, un niño que esté listo para enfrentarse a la vida (...) que vaya teniendo fortalezas y que sus debilidades vayan quedando a un lado, la debilidad por el juego” (entr. 4).

Ante estas debilidades tenidas por las niñas y niños cobra sentido el adoptarles como propios. Una maestra comenta: *“yo puedo decir cualquier cosa de mis alumnos pero no me gusta que nadie les diga nada”* (entr. 1).

Esta adopción es tal, que, como hemos señalado antes, acaban perdiendo su forma, su identidad. Esta maestra habla de que hay que pulirles, moldearles, manejarles y formarles. Dice que

“muchos son inquietos, unos poquitos traviesos, otros, maleducados; hay que pulirles un poco cada día (...) Si lo sabemos moldear bien conseguimos mucho (...) A mí siempre me ha gustado manejar al niño o niña (...) Formarle (...) para que no vaya siendo el adolescente rebelde” (entr. 4).

Son seres tan moldeables que podemos llevar a cabo con ellos, incluso, acciones que van contra la constitución. Cuando la constitución, en su artículo 28, indica que la educación es laica se le hace rezar a toda una escuela. En el minuto cívico de la escuela la maestra que dirigía el acto decía:

“Vamos a dar gracias a Dios por todo lo que tenemos y somos”. Se santigua y dice: “Padre nuestro que estás en los cielos...” Las niñas y niños, en formación y con las palmas de las manos juntas a la altura del pecho, también rezan. Seguido dice: *“Dios te salve María,...”* Para finalizar vuelve a santiguarse y dice: *“¡Silencio. La boquita bien cerrada!”* (obs. 6).

“*Todavía*”

La niñez todavía no puede hablar: la maestra se lo ha dicho a las niñas y niños claramente: *silencio. La boquita bien cerrada*. La niñez como pre-etapa, como aún no adulta, casi como un camino para llegar a ser (plenamente) ciudadana, (plenamente) persona, sigue extendida en la sociedad y, por lo tanto, en la escuela. Los argumentos que se usan, para cuestionar la validez de su voz de niñas y niños en el ámbito de la participación, son variados. Uno interesante es el que dice esta maestra, son ellas y ellos mismos quienes no quieren tomar decisiones:

“Los niños, en realidad, no es que nosotros creamos que no están en capacidad, sino que ellos no quieren tomar decisiones, porque todavía,... y nosotros también pensamos que todavía, no son responsables para tomar una decisión que afecte a un grupo tan grande” (entr. 2).

Preguntada una maestra, acerca de la democracia en la escuela dice que hay cosas que no son, que no pueden ser, *tan democráticas*. El argumento, una vez más, es la falta de capacidad. En este caso la falta de capacidad para discernir lo positivo:

“Todavía los niños, sobre todo los menores, todavía no están en capacidad de discernir muy bien algunos aspectos positivos y otros (...) Entonces hay muchas cosas, como reglas de disciplina (...) que no son tan democráticas” (entr. 2).

Y, desde luego, si este asunto es *por naturaleza*, como nos indica esta maestra, poco podemos hacer desde el ámbito social, educativo.

“Yo creo que, por naturaleza los niños no están en capacidad todavía de ver (...) el resultado de actividades, que ellos muchas de las veces las hacen por fuerza, en el futuro. Es decir, ellos no pueden todavía ver el resultado a largo plazo” (entr. 2).

Teniendo en cuenta esta *discapacidad* (temporal) para ser persona cabal, se opta muchas veces por concebir a las niñas y niños como seres de porcelana, seres casi angelicales: *“El niño todavía es chiquito, está pensando en jugar, está pensando en reír, con sueños infantiles”* (entr. 4).

En el patio central frente a la entrada principal de la escuela, hay un cartel visible desde todo el patio y la mayoría de las aulas. En él se lee: “La niñez es el paraíso de la vida” (diar. c.). Este símil refleja una idea de niñez casi como extra-terrestre. Las niñas y niños son de otra vida. No viven la realidad cotidiana que vive el resto de personas.

Encontramos también un póster en la escalera principal que dice: “Mis derechos”. El primero de los cuales es que: “Los niños tienen derecho a vivir en un mundo lleno de paz y amistad” (diar. c.). ¿Y quién no?, podríamos pensar. De una forma más solapada que el cartel del patio expresa una idea de niñez que no es de este mundo. Ese *mundo* lleno de paz y amistad, hoy por hoy es impensable, luego es un derecho condenado a no cumplirse. Y un derecho sólo es tal si se ejerce.

Una cosa es que las niñas y niños tengan una capacidad envidiable de imaginar, de recrear, de pensar lo que para las personas adultas es impensable, como *un mundo lleno de paz y amistad*; otra que vivan en un sueño, en un lugar imaginario, idílico: el paraíso. Las niñas y niños, al igual que las demás personas, viven en un contexto social concreto. Son de *esta* sociedad.

Obediencia: el primer deber

Si nacen con el derecho a otro mundo, es decir: si no nacen con el derecho a vivir en este mundo: deben ganárselo. Las niñas y niños son deudores: *deben* ser obedientes (disciplinados) y, por lo tanto, *deben* ser vigilados para controlar su disciplina. En los grupos focales decían que en las aulas había una cámara por la que el director veía cómo se comportaban cuando no estaba la maestra. Me mostraban un detector de movimiento de la alarma que estaba ubicado en el ángulo formado por dos paredes y el techo.

- Marco: “*Esa cámara nos ve. Y si nos portamos mal [cuando la maestra no está en el aula] el director ya le informa a la profesora*”.
- Diego: “*Es esa que está allá, en la pared, blanca*” [dice señalando un sensor de movimientos de la alarma que hay en la escuela].
- Todo el grupo: “*Sí*”.
- Jenny: “*En todos los grados*” [hay esa “cámara”].
- Paola: “*Pero cuando está encendida, cuando está el foco rojo*”.
- Marco: “*O sea, nos ve un ratito y ¡pac!, se para*”.
- Diego: “*Porque tiene que ver a todos los grados*” [aulas].
- Jenny: “*La señorita nos dijo que habían puesto en todos los grados*”.
- Marco: “*Para ver quién se porta mal*”.

(gr. foc. 3)

Mi primera reacción fue de sorpresa: “¿Que nos están viendo?!” Después pasé a la

incredulidad hacia las niñas y niños: “¿Cómo es posible que con 10 años crean esas cosas? Están bromeando”, pensé. Y, conforme constataba que hablaban en serio (8 niñas y niños de dos grupos –gr. foc. 1 y 3– habían hecho referencia al tema sin yo mencionarlo), empecé a sentir curiosidad por las razones que condujeron a crear esa idea. Las maestras, en la primera sesión de las entrevistas, no habían comentado nada al respecto. Así es que en la segunda sesión les consulté sobre el tema.

Cuando les mencionaba el caso su primera reacción era sonreír y confirmaban la información que daban sus estudiantes. Una maestra contaba que otras compañeras cada año les repetían a las niñas y niños: “*Verán: no se portarán mal (...) que ahí está el director, les está mirando*” (entr. 3). En cuanto al objetivo de esta medida se decía que era para conseguir una autodisciplina en las estudiantes:

“para conseguir una forma de que se gobiernen ellos mismos; tengan una autodisciplina,... Yo les decía que tenemos que portarnos bien cuando esté la maestra o cuando no esté [porque] hay una cámara [por la] que nos vigila el director. Ellos están convencidos” (entr. 1).

Entonces, el problema era la falta de disciplina. Y la causa de esta indisciplina, según nos explica la siguiente maestra, era las dificultades que sentían para llamar la atención o reprender a las estudiantes:

“Una herramienta para mantener (...) la disciplina, porque como hoy en día los maestros estamos condicionados (...) no podemos ya reprender, ni nada de esas cosas. No digo castigar, sino reprender que es otra cosa, llamar la atención, ni nada de eso (...) Entonces es muy difícil. Por eso los maestros muchas veces se valen de esas cosas” (entr. 2).

Este condicionamiento sentido por algunas maestras para reprender a las estudiantes era, según indica la siguiente maestra, impuesto por las leyes: “*Yo jamás los tocaría, porque ahora según las leyes uno no puede tocar a un estudiante*” (entr. 5). Otra maestra, en relación a este condicionamiento impuesto por las leyes, me confesaba durante un recreo que en la escuela se decía:

“antes a los niños se les daba un pequeño jalón de orejas y los niños quedaban muy bien. O sea, como que rendían en los estudios. Pero ahora con este derecho que no hay que castigarles, que no hay el castigo físico ni el castigo psicológico, como que los niños se subieron” (diar. c.).

Hablando sobre la participación de las niñas y niños, las maestras hacen referencia, en repetidas ocasiones, a las leyes sobre los derechos de la infancia. En concreto se refieren

al código de la niñez y la adolescencia⁸⁴. Se enfatizan en exceso los derechos dejando de lado las obligaciones. Dicen que este hecho, lejos de favorecer, perjudica al clima escolar.

“Algunas leyes mal fundadas que se están implantando ahora (...) se refieren sólo a derechos (...) las obligaciones quedan relegadas (...) Lo cual ha limitado, por ejemplo, el poder llevar a los grupos (...) en una disciplina racional en que todos cumplan ciertas obligaciones (...) los maestros, ¡y los padres de familia, incluso!, ya no pueden exigir, ni presionar a los niños, porque esas leyes coartan ese derecho que antes tenían los padres, por ejemplo, de exigir, de presionar a los niños de que estudien, de que lleven bien sus calificaciones,... no pueden; peor los maestros” (entr. 2).

Teníamos al inicio un hecho: las niñas y niños sentían que eran vigilados. Sentimiento, creado por las maestras, justificado por la necesidad de encontrar la disciplina. Ésta se había perdido porque las leyes no permitían a las maestras reprender a las niñas y niños. Llegados a este punto tenemos unas niñas y niños que son sujetos de reprensión y, por lo tanto, con el deber de obedecer. Luego en el substrato de estos hechos encontramos una concepción de la infancia muy extendida: las niñas y niños, por ser tales, deben obedecer. Así de claro lo decía una maestra: *“Los niños (...) deben obediencia (...) a los papás y las mamás”* (entr. 2). Pero no solamente en la casa a padres y madres, de la misma manera, también en la escuela, porque allí siguen siendo niñas y niños. No en vano en el escudo de la escuela, que adorna el uniforme escolar, se lee: *Ciencia y Virtud*. Así pues, la virtud, el llamado constante a una actitud conforme a ley moral, la llevan marcada en el pecho.

En esta línea encontramos dos carteles al inicio de la escalera más próxima a la entrada de la escuela. Están casi juntos. El de la izquierda, primero que se ve al subir, lleva como título “Mis deberes” y el segundo, un poquito más arriba, “Mis derechos”. Recogen deberes y derechos para las niñas y niños, ilustrados también por dibujos. En el de los deberes aparecen en este orden: “Obediencia”, “Ordenar el salón”, “Evitar peleas”, “Saludar” (diar. c.). Luego, antes de los derechos están sus deberes, y el primero de éstos es la obediencia.

En este contexto de *deber* obediencia se entiende el *deber* ser vigiladas, o sentir que lo son. Para el caso que nos ocupa; imaginario sobre la niñez de las maestras y que, como hemos visto, asumen las propias niñas y niños; no hay diferencia. Las niñas y niños

⁸⁴ Ley, 2003.

asumen que son sujetos de vigilancia. Las *cámaras*, representan el panóptico de Michel Foucault: el ojo que todo lo ve (Hoskin, 2001: 33). Cada una es vista pero no ve a quien le mira.

Recopilando lo que hemos venido hablando sobre el imaginario de niñez que existe en la escuela, encontramos que las niñas y niños son tan débiles que pueden, y necesitan, ser modeladas. Les falta camino por recorrer, hay que darles forma de persona (adulta), de persona con plenas facultades. Son personas del todavía no. Sin embargo, o quizá por eso, deben obediencia a quienes sí son personas cabales, y deben ser supervisadas por éstas para que lleguen a ser como tales, para que superen adecuadamente esta etapa de preparación que es la niñez. Suena aquí cierta discordancia: recién están entrando en la sociedad, todavía con su debilidad inicial, y ya son sujetos de vigilancia, ya son sospechosas. Parece que vienen al mundo con la tara, el *pecado original*, de ser niña o niño.

1.2. IDEA DE PARTICIPACIÓN

Vamos a ver el imaginario que existe en la escuela sobre la participación. Cómo se ve y se piensa la participación. Escucharemos primero a las niñas y niños y después a las maestras.

1.2.1. Idea de participación que tienen las niñas y niños: yo hago, tu haces,... Otra nos hace participar

Atiende en clase, alza la mano cuando la maestra pregunta, luego participa. Demuestra lo que ha aprendido diciéndole a la maestra “la” respuesta, la válida, la única posible, luego participa. Las expresiones, de niñas y niños, que vienen a continuación siguen estos esquemas: la maestra pregunta y las niñas y niños responden lo que aquella espera oír. Y, como dice una de las niñas: así “*estamos participando*” (Tania, cons. e. 4).

- Paúl: *“Participar es atender en clases. Atender y aprender. Todo lo que aprendimos demostrar (...) en clases alzando la mano y diciéndole la respuesta a la profesora”*.
- Tania: *“En las aulas, cuando nos preguntan algo nosotros alzamos la mano y decimos todo lo que aprendimos, y respondemos las preguntas y estamos participando”*.
- Diego: *“[Participar es] atenderle [a la maestra], decirle lo que ella nos explica, qué pensamos”*.
- Jenny: *“Alzar la mano cuando algo nos pregunta”*.
- Paola: *“Hablar con la profesora del tema que nos habla: de estudios [sociales], de ciencias [naturales], de mate. Responder a las preguntas que nos dice”*.

(Paúl y Tania, cons. e. 4), (Diego, Jenny y Paola, gr. foc. 3)

Para estas niñas y niños participar es aprender. Y esto requiere, por una parte, atender para lograrlo, y por otra responder a las preguntas de la maestra para demostrar que lo han logrado. Es destacable la idea de participación que expresa Paúl, por dos razones: demuestra una concepción de participación totalmente dirigida por la maestra. Paúl sólo tiene que actuar en función y respuesta de lo que la ella pauta: atender (a la maestra), demostrar (a la maestra) y responder (a la maestra). Hay, además, otro elemento a tener en cuenta para dimensionar la intervención de Paúl: esta idea, tan dependiente del hacer adulto, la expresa un miembro del Consejo Estudiantil. Desde esta perspectiva, se entiende perfectamente lo que a continuación expresa Paúl: a quienes siguen estas pautas les va mejor en la escuela que a quienes no lo hacen:

- Paúl: *“Hay niños inquietos, otros que sí les gustan los estudios; entonces los inquietos están jugando (...) no están atendiendo. Bueno, al final de la clase [sonriéndose] participan porque ya van a poner tarea y les da miedo que no puedan [hacer la tarea] (...) por eso participan. Y los que sí participan en clases pueden todo”*.
- Diego: *“Somos [las niñas y niños que conforman la directiva del grado] los que participamos más”*.
- Marco: *“Nosotros nos ponemos las pilas y ya estamos respondiendo las preguntas que nos hace la señorita, porque algunos alzan la mano y otros sólo están conversando” [dice conversando alargando la “a” con tono de pereza, como resaltando que no atienden a la maestra].*

(Paul, cons. e. 4), (Diego y Marco, gr. foc. 3)

Para estos niños participar implica no jugar en clase, no ser inquieta, gustarle los estudios, atender en clase. Participar requiere mayormente interactuar con la maestra; apenas se hace referencia a otra forma de participación en el aula donde se pueda establecer relación entre compañeras, donde se rompa el esquema clásico maestra

pregunta, niña responde o maestra pide y niña hace. Esta niña y este niño ponen unos ejemplos de ruptura del esquema: *“En cultura estética cuando hacemos unos dibujos ahí vamos también a participar. Cuando vamos a hacer una exposición ahí también estamos participando”* (Tania, cons. e. 4). *“Participar todos los niños para bailar”* (Carlos, gr. foc. 1).

En todo caso, las niñas y niños consultados afirman que están participando: hacen cosas, toman parte en actividades. Actividades que la maestra dirige. Parece que al conjugar el verbo participar dijeran algo así como yo hago, tú haces,... otra nos hace participar. Yo hago cosas, tú haces cosas; pero es *otra* persona la que *nos hace* participar. Es un agente externo quien les indica cuándo, en qué y cómo participar; en palabras de las niñas y niños: quien *les hace participar*. Por lo tanto, no se percibe la iniciativa de las niñas y niños. No aparecen como agentes con capacidad de poner en marcha y dirigir su participación. En las siguientes expresiones de las niñas y niños queda reflejada esta idea:

- Horacio: *“[En] lenguaje nos hace leer (...) por lista. En cada punto se cambia”*.
- Priscila: *“Otros participan en ortografía. Hace pasar a dos a la pizarra, un hombre y una mujer, y les dicta la señorita y les va calificando”*.
- Alexandra: *“Nos hace pasar a la pizarra y nos hace escribir y hacer las divisiones, y (...) mientras los otros también participan vuelta [a la vez] en el cuaderno (...) tienen que hacer [la división].”*

(gr. foc. 2)

Si la responsabilidad queda en una persona, tenemos un espacio tan reducido como el aula y un tiempo determinado por las horas de las asignaturas, resulta difícil llevar a cabo *esta* participación:

- Marco: *“[En inglés] somos 45 niños y 45 minutos. Un minuto por cada niño”*.
- Jenny: *“Por eso (...) da las clases y no nos deja participar tanto. No tiene tiempo para hacernos participar”*.

(gr. foc. 3)

Esta participación parece incluso una concesión que las maestras hacen a las niñas y niños. No es un derecho, es un privilegio. Como dicen estas niñas: las maestras *nos dejan participar* en juegos, como el juego de la silla (Válery, gr. foc. 1; Alexandra, gr.

foc. 2). Tenemos, entonces, una participación dirigida y por lo tanto hay que hacerla tal y como espera quien la dirige. En este caso vemos cómo la maestra *les hace repetir su participación* hasta que la hagan correctamente:

– Paola: “*Nos hace leer. Nos hace preguntas del tema para que todos participen*”.

– Marco: “*Toma la lectura en orden de lista y todos tienen que participar, y si no hablan duro [en voz, lo “suficientemente”, alta] la señorita les hace repetir hasta que lean correctamente*”.

(gr. foc. 3)

Cuando las niñas y niños hablan sobre cómo mejorar su participación dirigen las ideas nuevamente sobre las maestras. Son cosas que tienen que hacer las maestras, como sujetos de la participación. Tienen que hacer más preguntas, porque tienen que responder unas niñas y niños y quienes no responden se quedan con la gana de participar (Jenny y Marco, gr. foc. 3). Tienen que hacer que lean más:

– Juana: “[Lo que queremos es] *que siempre nos haga participar a todos (...) Que pregunte a una fila y después a otra fila (...) Yo cuando alzo la mano, a veces me hace participar, pero no todos los días*”.

– Paola: “*Que nos haga leer más, porque no llega a todas las personas*”.

(Juana, gr. foc. 1), (Paola: gr. foc. 3)

1.2.2. Idea de participación que tienen las maestras: “*siempre están participando: algo hacen, algo dicen*”⁸⁵

Cuando pensamos en cómo concibe una determinada escuela, sobre todo refiriéndonos a su personal directivo y docente, la participación infantil podemos suponer que vendrá reflejado en sus documentos institucionales. No fue así en nuestro caso.

Los documentos oficiales de la institución, hechos mayormente por las maestras⁸⁶, no aportan información que oriente cómo debe ser la participación de las niñas y niños: El proyecto educativo institucional recoge características del perfil del alumnado. Las primeras son: “libre, creativo y participativo” (Quinua, 2009). La visión prevé ser un centro donde estudiantes, docentes y padres de familia trabajen en equipo

⁸⁵ “*Siempre están participando: algo hacen, algo dicen; así sea equivocado*” (entr. 1).

⁸⁶ Más adelante nos referiremos a este punto.

permanentemente para desarrollar al hombre y la mujer integral. También señala que el objetivo principal será formar generaciones con conciencia social (Quinua, 2009). Sin embargo no se menciona nada explícito sobre la participación. Asoma como una participación etérea, sin contenido. Hay participación, se fomenta la participación, pero ¿qué implica esa participación?

Encontramos una excepción: Uno de los objetivos estratégicos del currículo institucional es: “preparar niños lo suficientemente autónomos para asumir responsabilidades en la escuela, el hogar y la comunidad” (Quinua, 2009). El hecho de preparar para la autonomía, para asumir responsabilidades, lo destaca también una maestra al referirse a cómo debería verse la participación; dice: “*Hacerle sentir: 'valgo para esto', hacer que el niño sea un ser independiente*”. Para esto dice que habría que planificar las clases conjuntamente, maestra y niñas y niños. También implica la participación reconocer los errores y someterse a la evaluación de las estudiantes:

“decir: «Reconozco y pido a ustedes que me disculpen»; o pedir a los niños que califiquen a la profesora, cómo uno califica a los niños (...) Esto sería una participación democrática de los niños dentro de la escuela” (entr. 3).

Convencimiento docente: “*La participación es total*”⁸⁷

En la información elaborada acerca de cómo entienden las maestras la participación, si bien hay vínculos con la autonomía y la responsabilidad, aparecen especialmente otras ideas. Sobresale, en primer lugar, el convencimiento de las maestras de que en la escuela Quinua hay buena participación estudiantil. También podemos ver la participación ligada con el hacer cosas (actividades didácticas) en el aula y en eventos culturales, sociales, deportivos,... hasta tal punto que aquella queda prácticamente definida como *hacer*. Finalmente observamos el vínculo que se establece entre participación estudiantil y obediencia a las maestras.

En la escuela hay participación infantil, casi todas las maestras están convencidas de ello. En un fragmento de una observación escuchamos a la maestra decir:

“Así están acostumbrados a trabajar: participando. Ahora, párese usted delante a dar una clase hablando sólo usted [me desafiaba bromeando]. No le atienden porque ya

⁸⁷ Entrevista 1.

están acostumbrados a participar”. Esto me lo comenta al final de la clase de ciencias naturales, donde casi la totalidad de las intervenciones de las niñas y niños han sido respuestas a preguntas cerradas y salir a la pizarra a poner lo que estaba escrito en el libro (obs. 2).

¿Quiere decir esto que la maestra está equivocada o quiere mostrar una idea que no se corresponde con la realidad? En absoluto. Esta es su percepción, fruto de su racionalidad. Como ejemplo de esta idea de valorar un hecho (en el caso que nos ocupa la participación) en función del imaginario que se tenga sobre él, fijémonos en estas palabras en referencia a si la participación de las niñas y niños la consideraba democrática: “*Sí. Sí. Sí. Porque todos participan y cuando quieren que sólo participe uno tampoco les permito (...) La participación es total*” (entr. 1). Esta maestra ha dicho antes que participar era que leyeran en clase, que tomaran parte en los juegos en clase, que atendieran,... Bajo este criterio no es de extrañar que afirme que haya participación.

La idea de participación completa aparece con frecuencia: todas y todos participan, precisando que pueden elegir lo que quieran:

“Desde segundo hasta séptimo⁸⁸ todos participan por igual. Sí. En los diferentes patios los niños más grandes están jugando fútbol, las niñas están jugando básquet, los niños más pequeños están en los juegos, otros niños (...) están en el comedor sirviéndose su lunch, pero participan, de una u otra manera, todos” (entr. 2).

Se expresa de forma tan sencilla como que: “*todo niño participa, desde el más pequeño; todos*” (entr. 1). Al pedir que se precise más aludiendo a lo que pueden elegir habitualmente las niñas y niños en el aula y fuera de ella, se responde: “*Lo que ellos quieren*” (entr. 1).

Hacer cosas: “*Le saco del mundo donde está y vamos a la clase*”⁸⁹

Siguiendo con la forma de entender la participación por parte de las maestras, una idea arraigada es identificar participación con el *hacer de* las niñas y niños en las actividades didácticas de clase. Si se hace algo se participa. Una idea que se ajusta a la definición

⁸⁸ En Ecuador, el espacio de 2° a 7° de educación básica es el conocido tradicionalmente como periodo escolar de primaria. Coincide con el de España: 1° a 6°.

⁸⁹ “*Por lo menos que el niño se pare [se levante] y pase a la pizarra y me escriba una cantidad; pero que participe; se siente importante, se motiva, le saco del mundo donde él está y vamos a la clase*” (entr. 1).

del diccionario, participar es tomar parte en algo, pero muy poco precisa. Se puede referir a hechos como el que nos indica esta maestra: escribir una palabra incorrectamente adrede para que las niñas y niños le corrijan:

“Escribo alguna palabra, por ejemplo, 'educación', pero no les pongo la 'i' (...) «Señorita, ahí falta la i». ¡Qué lindo!, me están atendiendo (...) Les llamo la atención de esa manera, para que ellos tengan participación” (entr. 1).

La participación es que sean activos, es decir: que hagan. Lo que sea, pero que hagan. En este caso que lean, que tengan su turno para leer: *“Es que el niño sea activo y sea importante en toda clase. Ese es mi problema (...) me demoro mucho, porque me gusta que toditos lean. Toditos tienen su turno”* (entr. 1).

Como indica esta maestra, un problema serio con este tipo de participación es que se encuentra muy condicionada por el tiempo. El horario de la clase le limita. Podríamos decir que es una participación cuantificable, medible. Y que precisa que unas dejen de participar para que lo hagan otras. Una maestra dice en clase: *“Fuera de los que ya han participado, quiero otro niño que me explique cómo son los milésimos”* (obs. 1).

Se reconoce que las niñas y niños quieren participar más. Un incremento que, al ser cuantificable y limitado por el tiempo implica la coordinación constante de la maestra, como elemento que orienta y regula.

“La mayoría de niños quisieran participar más. En los grados (...) se dan casos a veces de niños que ya quieren participar demasiado y más bien opacan la participación de los otros niños; ya en ese lado la maestra tiene que tratar de organizar y ver que participen todos por igual” (entr. 2).

Desde esta concepción de participar como hacer en el aula (todas y todos por igual), en el periodo de una clase y un hacer que pivota sobre una persona (la maestra), toma sentido la expresión de *participar demasiado*.

También se observan concepciones de participación en actividades didácticas de aula que admiten, incluso fomentan, una participación grupal y, en cierta medida, autónoma:

“Los niños participan activamente (...) Trabajan en grupos (...) para que ellos mismos vean las maneras de solucionar problemas (...); por ejemplo, en ciencias naturales (...) en la realización de experimentos” (entr. 2).

Participación que puede ser tan simple como saltar antes de empezar una clase: *“Antes*

de empezar una clase jugamos, saltamos, cantamos, o un niño que haga una dinámica, así, diferentes ejercicios, y todos participan” (entr. 1).

Al consultar acerca de los espacios o situaciones donde se observe una participación más libre se dice que *“igual. Aquí [en el aula], en el patio, participan igual. Entre ellos los hay más decididos, más tímidos, pero actúan, conversan entre ellos y actúan”* (entr. 1). Participar es actuar. Luego, ahí se explica que en el patio participen igual que en el aula: en los dos sitios hacen cosas, *“siempre están participando: algo hacen, algo dicen; así sea equivocado”* (entr. 1).

Resulta difícil encontrar ejemplos que expresen una concepción de participación más amplia y arriesgada, como vincularla con la toma de decisiones. Una excepción nos la plantea esta maestra al decir que

“la participación de los estudiantes es (...) tomar parte en todas las acciones, y también en muchas de las decisiones de la institución, porque eso sí se toma en cuenta acá, por ejemplo las quejas” (entr. 2).

Se refiere al caso de la protesta sobre el servicio no adecuado que presta el bar⁹⁰ de la institución: que la comida está fría, *“que la señora del bar no les atiende a la hora que es, o que no hay suficientes personas para que les atiendan bien”* (entr. 2).

Otra forma muy considerada en la participación infantil es *hacer* en eventos. Tomar parte en actos deportivos, culturales: sociales en general.

“aquí siempre se propende a participar cuando hay concursos. Por ejemplo, antes de la Navidad participamos a nivel zonal en un concurso de dibujo y pintura (...) También se participa en el concurso de ortografía (...) Entonces los niños siempre están participando” (entr. 4).

Según se desprende de las palabras de las maestras, la participación de las niñas y niños es una acción que debe ser canalizada por otros agentes⁹¹. Son, en este caso, las maestras las que *saben qué les conviene* a las estudiantes. Es lógico, teniendo en cuenta la concepción de la infancia que tienen las maestras. Hemos visto antes que se considera a las niñas y niños como seres débiles que necesitan ser modeladas, como seres que

⁹⁰ Pequeña tienda donde se venden alimentos y bebidas no alcohólicas para que las estudiantes puedan comprar en los recreos, llamada bar escolar.

⁹¹ Al hablar del tipo de participación que se percibe en la escuela nos detendremos en el tema de la participación dirigida. Lo introducimos porque, en gran medida, estas ideas van a sustentar el tipo de participación percibido.

todavía no son, que serán; y además deben obediencia. De esta concepción se desprende *naturalmente* que haya que direccionar *adecuadamente* el hacer de las niñas y niños en la escuela, su participación. Una maestra lo expresa claramente al decir que la participación de las niñas y niños en la escuela conlleva

“respetar el sentir y el pensamiento de cada niño, direccionando[lo] hacia lo bueno. Porque puede tener un pensamiento negativo. Un niño puede querer sólo jugar y no propender al aprendizaje; entonces ahí tiene que influir el maestro” (entr. 4).

Dicho de otra forma: hay que respetar el sentir y el pensar de las niñas y niños siempre y cuando (sientan y) piensen como las personas adultas. Les cuesta caro, pues, a las niñas y niños participar. Deben pagar un alto precio por tomar parte en el mundo adulto. Esta maestra, en la línea de la anterior, dice que para que participen, para que se sientan importantes, para que se motiven deben salir del mundo de la niñez y entrar en el del aula: un mundo ideado por adultas.

“por lo menos que el niño se pare [se levante] y pase a la pizarra y me escriba una cantidad; pero que participe; se siente importante, se motiva, le saco del mundo donde él está y vamos a la clase” (entr. 1).

Así pues, parece que hay dificultades de concordancia, además de entre jugar y aprender (entr. 4), entre participar en clase y el propio mundo de la niña o niño (según las palabras de esta última maestra). Igualmente se presentan a continuación como elementos difícilmente armonizables el pensar, razonar y cuestionar con la participación. Se puede inferir esta última rivalidad en las declaraciones de la maestra al afirmar que la participación es mayor en los primeros años que en los siguientes porque las niñas y niños pequeños obedecen más las indicaciones de la maestra. Dice la maestra:

“Sí [la participación es mayor en los años inferiores]. Hay un poco más hasta de dedicación. Aquí el niño por la edad [9-10 años], piensa, razona y cuestiona. El niño pequeño sí, pero uno [el maestro] es todo, si usted le dice que tiene que poner así, bien hechito, el niño lo hace. Lo cumple todo el niño”(entr. 1).

1.3. ESTRATEGIAS PARA LA PARTICIPACIÓN

Las estrategias que se utilizan en el aula para fomentar la participación de las niñas y niños pueden ser varias. Me he centrado en dos aspectos: las intervenciones que se producen, por parte de quienes la conforman: maestra y niñas y niños, y la labor de la directiva del grado.

1.3.1. Intervenciones en el aula

Un hervidero de manos alzadas gritando, casi suplicando: “¡yo, yo!” Incluso, hay quienes se levantan de la silla estirando el brazo. Estas palabras, que en principio podrían parecer de un levantamiento popular, corresponden a lo anotado durante la observación de una clase de matemáticas del 5° de educación básica⁹². La maestra había preguntado al grupo quién quería dictar números decimales a dos niños que estaban en la pizarra. La reacción no se hizo esperar: saltando como resortes, las niñas y niños mostraban su interés.

“La preocupación de uno es que todos participen”⁹³

Las niñas y niños están con ganas de hacer, de tomar parte en el proceso de aprendizaje; y lo hacen. Pero lo hacen a través de intervenciones que, casi en su totalidad, están decididas y pautadas por la maestra. Nos detendremos más adelante sobre este asunto. Comencemos mejor por las intervenciones que se han podido observar en las que, aún tratándose de actividades decididas en gran parte por las maestras, las niñas y niños tienen posibilidad de expresarse, de sentir que ellas y ellos co-dirigen, o protagonizan la actividad, pues hay que reconocer que las maestras quieren, están preocupadas por que las niñas y niños participen. Podemos estudiar qué entienden por participación y desde qué punto de vista (adulto, infantil, otro,...) lo hacen, cómo la fomentan, etc., pero lo que no podemos obviar es que las maestras tienen en su bitácora de clase que las estudiantes participen. En una observación anotaba:

⁹² 4° de primaria en España. 9-10 años.

⁹³ Observación 2.

“La preocupación de uno es que todos participen. Lo importante es que participen”, me dice la maestra mostrándome los trozos de cartulina donde han escrito nombres de los océanos que limitan América y las tres partes en que clásicamente dividimos este continente. En esta clase las niñas y niños habían leído del libro un texto sobre estos temas de América y, simultáneamente, salían algunas al pizarrón a poner los cartelitos con los nombres de los límites y partes del continente (obs. 3).

Un nivel incipiente de crear oportunidades para que las estudiantes expresen su palabra es pidiendo a alguna niña o niño que hable sobre cómo se está sintiendo. La siguiente cita se refiere a ello.

“Las estrategias de las maestras son darles oportunidades a los niños que menos participan antes que a los otros (...), tratan de hacerles participar a los que no quieren participar espontáneamente (...) porque sí hay niños que a veces están sentaditos ahí [cruza los brazos], no hablan ni nada (...) A ellos sí se les dice: «a ver vos ven» o «ponte de pie y cuéntanos alguna cosas de tu casa»” (entr. 2).

Se menciona que hay quienes *no quieren participar*. Deberíamos preguntarnos si no quieren participar o no quieren participar de la manera que está pautando la maestra. Deberíamos preguntarnos cómo se sentirá esa niña o niño de pie frente a sus compañeras y compañeros con el requerimiento de tener que contar *alguna cosa*; incluso si quiere esa niña o niño estar ahí, en ese aula, en esa escuela. Este planteamiento puede parecer extremo o fuera de lugar, pero en el caso de que alguien se encuentra en un sitio donde no quiere estar, ¿qué participación podemos esperar?

Otra posibilidad de expresarse que tienen las niñas y niños es a través del arte. Una maestra nos decía que si se les dejase libertad a las estudiantes para hacer su horario de clases pondrían más horas de arte que de *“matemáticas, lenguaje,... esas cosas”* (entr. 2). No le falta razón. Al menos Tania sería una de esas estudiantes que no dudaría en volver patas arriba el horario. Oigámosle decir cosas tan considerables y tan bellas como que en la clase de arte puede re-crearse, puede expresar todo lo que lleva adentro, pone toda su emoción.

“A mí me gusta (...) cultura estética porque ahí me puedo recrear (...) Puedo sacar todo lo que tengo adentro y ponerlo en una hoja. Cuando dicen que hagamos un dibujo pongo toda mi emoción” (Tania, cons. e. 4).

Hay pocos momentos en el aula en los que puedan hablar entre sí las niñas y niños. Lo hacen, pero de forma “ilegal”, en voz baja, porque generalmente no está programada así la clase. La de arte, también llamada de cultura estética, es una excepción. La clase de arte, rompe los esquemas. En esta observación vemos cómo trabajan a gusto y en calma.

No obstante la maestra, está inquieta por la falta de silencio en el aula.

En arte, llevando ya 60 minutos de clase [tienen dos periodos de clase juntos], están en calma y trabajan con interés moldeando una olla con arcilla. Se les ve sonreídas, concentradas; cada quien a su ritmo. Hay un murmullo muy suave que no afecta nada al trabajo. Sin embargo la maestra de vez en cuando dice: “Sss, sss,...”; y dirigiéndose a mí, comenta sonriendo: “*No cierran la boca. No trabajan en silencio*”. Me lo dice en tono de *no hay remedio*. Y continúa: “*Es un hábito que tienen desde el jardín. Yo no he podido romper eso*” (obs. 4).

Hay más intervenciones que se desvían de la norma, son aquellas en las que las niñas y niños asumen un tímido, papel protagónico. Me refiero a ocasiones como la que se describe, en la que las niñas y niños están resolviendo unos ejercicios de matemáticas. Hay un niño que ese día no puede escribir porque tiene la mano lastimada y la maestra idea una actividad diferente para él.

“*A ver mi'jo [hijo mío], ayúdame*”, le dice para evaluar en los cuadernos de sus compañeras y compañeros un ejercicio de matemáticas que han realizado anteriormente. Esta intervención tiene un matiz que le da valor: la maestra le hace participe al niño de una tarea que, en principio, es de competencia exclusiva de la maestra; el niño aprende de una forma diferente al resto, a través de la revisión de los ejercicios de sus compañeras, el mismo contenido (obs. 1).

Otro ejemplo es la continuación de la situación que hemos referido al inicio de este apartado: cuando, en clase de matemáticas, la maestra elige a un niño para que dicte números decimales a otros que están en la pizarra. “24 centésimos,...”, dice el niño; y los dos de la pizarra van escribiendo los números que les dicta (obs. 1). El valor de esta intervención, en cuanto a participación, radica en que el niño puede decidir qué número deben escribir sus compañeros. Estos ejemplos pueden parecer exigüos, pero los destaco porque es necesario rescatar todo elemento, por pequeño que sea, que nos de indicios de participación ejercida.

Una maestra plantea como estrategia didáctica clave tener en cuenta, además de lo planificado, cómo quieren las niñas y niños que sea la clase. En un ejercicio de autocrítica, dice que para avanzar hacia una participación democrática

“*las maestras debemos (...) abrirnos más a lo que los niños quieren. Escuchar sus opiniones. Porque los niños dan a conocer lo que quieren, cómo quieren que sea una clase (...) Una clase se arma con lo que dicen los estudiantes. Pero, tal vez, solamente hacemos lo planificado*” (entr. 5).

Yendo ahora a los casos más frecuentes, aquellas intervenciones en el aula que están diseñadas y dirigidas por la maestra, encontramos algunas constantes. Salir a la pizarra, leer el libro y hacer juegos y dinámicas son las estrategias que mayormente reflejan el tipo de participación observado en el aula. Las intervenciones están pautadas, ya sea por la maestra o por lo que diga el libro, o, como en este caso, por ambas:

“Vamos a empezar con el número 1 [de la lista]. Empieza a leer”, dice la maestra. Un niño lee. Al llegar a un punto se relevan automáticamente en la lectura. El resto de niñas y niños siguen la lectura en silencio. Al tocarle a una niña la lectura en alto, lee algo referente al tegumento, y la maestra dice: “paramos ahí. ¿Alguien tenía que escribir la palabra tegumento?” Una niña sale a la pizarra y pega con la ayuda de la maestra una cartulina donde está escrito: tegumento. “Un niño que pase a escribir qué hace el tegumento”, dice la maestra. Varias niñas y niños levantan la mano diciendo: “¡Yo. Yo!”. “Sólo el niño que esté bien sentadito y en silencio” [podrá salir], dice la maestra. “A ver, sal tú”, le dice a una niña que cumplía los requisitos. “Pero rapidito”, le apura mientras sale de su asiento. La niña llega a la pizarra y escribe: “Protege la semilla”, junto a la palabra tegumento. De la misma forma hace pasar a la pizarra a un niño para que escriba más características del tegumento. Este niño, continuando la oración que ha iniciado su compañera, según consta en el libro escribe: “...de los agentes que se encuentran en la atmósfera” (obs. 2).

Los juegos que, generalmente, la maestra organiza en el aula son concebidos por ésta como participación. Vemos aquí un ejemplo de un juego organizado por la maestra al inicio de una clase:

En el aula están jugando dos niñas poniéndose una frente a la otra: una asume el papel de espejo y la otra simula que se está mirando en el espejo. La que hace de espejo repite los movimientos que hace su compañera. Después de haber hecho el juego una pareja dice la maestra: “Ahora, al Alfredo le voy a hacer participar”. Le coge por el brazo y le saca (al espacio entre la primera fila y la pizarra) para que tome parte en el juego. El niño no ofrece resistencia, más bien parece que le agrada la idea de la maestra y deja que le saque. Cuando acaban de jugar ellos, la maestra dice: “Hoy han participado unos niños; el próximo día haré participar a otros” (obs. 4).

Estas expresiones, de *le voy a hacer participar* y *haré participar a*, siguen la misma estructura sintáctica: yo, sujeto, hago que tú, “objeto”, participes, que es una constante en el presente análisis⁹⁴. Otro juego en el aula, al que la maestra se refirió como forma de participar, consistía en que la maestra cantaba:

“Si te sientes muy contento da tres palmas...” Las niñas y niños ejecutan la consigna. La maestra hacía una pausa en la canción y decía: “Párense [levántense] y den un abrazo a su amigo y deséenle una buena semana”. Se abrazan y sigue la canción (obs. 3).

⁹⁴ Se ha analizado, sobre todo, en el apartado 1.2.1: Idea de la participación que tienen las niñas y niños.

Hay veces en que las niñas y niños intervienen recorriendo los puestos de sus compañeras y compañeros para recoger los cuadernos que requiere la maestra para revisarlos (obs. 1). En esta actividad, así como en las anteriores, las niñas y niños toman parte, hacen algo. No cabe duda. Pero ni nace de ellas la iniciativa, ni toman decisiones, ni, mucho menos, afecta ese *tomar parte* a cambios escolares. Así, la maestra, una y otra vez, insiste en que las niñas y niños tomen parte, *participen*, en las actividades que va marcando. En una ocasión para que un niño saliera al pizarrón decía:

“Hagan cuenta que no está la señorita Eugenia”, dice la maestra al ver que nadie hace eco a su requerimiento de que *“un niño pase a explicar cómo se escriben los décimos, centésimos y milésimos”*. Insiste: *“Hagan cuenta que no está la señorita Eugenia, ¿cómo lo explicarían ustedes?”* Pasados unos segundos, un niño levanta la mano. Sale a la pizarra y explica cómo se forman. La maestra pide a las niñas y niños un aplauso para él, suenan los aplausos, y le dice que se siente (obs. 1).

Ese *hagan cuenta que no está la señorita*, que les decía a las niñas y niños, lo podemos tomar como dirigido al público en general, a quienes leemos este trabajo. Podemos preguntarnos qué habría pasado si no hubiera estado: ¿se habría sentado el niño después de explicar lo que la maestra le pedía o habría seguido diciendo o haciendo alguna otra cosa? Antes incluso: ¿le habrían aplaudido? Yendo más atrás: ¿habría levantado la mano el niño y salido a la pizarra pasados unos segundos o lo habría hecho enseguida, o no lo habría hecho? ¿Y si hubiera salido otra niña o niño diferente al que salió? Siguiendo con esta retrospectiva supositiva: ¿si en vez de pedir que expliquen cómo se escriben los milésimos hubiera preguntado a quién le interesan los milésimos? ¿Y si en vez de solicitar la intervención de un niño (o niña) en el pizarrón para explicar al resto del grupo hubiese pedido que se lo explicaran varias niñas y niños entre sí? ¿Y si... no hubiera estado la maestra? Nunca lo sabremos. Podemos pensar que no tiene interés pedagógico saberlo. ¿Y si lo tuviera? ¿Y si nos lo planteáramos? El papel de la maestra en el proceso participativo de las niñas y niños, consciente o inconscientemente, es primordial. Si queremos mejorarlo, creo que deberíamos plantearnos cuestiones como estas, que afectan al papel de la maestra. Papel, hoy, imprescindible y determinante, en el proceso participativo de las niñas y niños. *Hagan cuenta que no está la señorita. Hagan cuenta* no más, porque si la maestra no estuviera en el aula, tal como tenemos organizado el proceso escolar, lo más probable es que hubiera una explosión de “participación” caótica. Ahora sí, un verdadero levantamiento popular.

Como ya he indicado, en el marco de las intervenciones que se producen en el aula, vamos a detenernos especialmente en las preguntas que se hacen. Éstas, mayormente son preguntas cerradas (ya explicadas). Hablando de las partes de la semilla, después de haber leído características del tegumento y el dicotiledón, dice la maestra: “*Hay una tercera parte, ¿cuál es?*” “*¡El embrión!*”, contestan, casi a coro, las niñas y niños” (obs. 2).

En una clase de ciencias naturales podemos observar una secuencia de 6 preguntas que esperan *una* respuesta:

Siguiendo las indicaciones de la maestra, las niñas y niños cogen una semilla germinada que tienen entre algodones húmedos y la ponen sobre su pupitre. “*Vamos a comenzar la clase de ciencias naturales*”, dice la maestra. “*Piensen en lo que les voy a preguntar*”, les dice como retándoles, con una semilla en la mano. [1] “*¿De dónde sale esto?*” “*¡De las plantas!*”, contestan algunas niñas y niños. [2] “*¿Qué es la planta?*”, pregunta entonces la maestra. “*Un ser vivo*”, responden algunas niñas y niños. [3] “*¿Cómo se llaman los seres que tienen vida?*”, continúa la maestra. Ahora sólo contesta una niña: “*Bióticos*”. La maestra se dirige a una niña que, por la posición de su cuerpo, inclinado hacia el pupitre, y su gesto de desgana, parece estar distraída y le pregunta: [4] “*¿Qué tiene una planta?, Gabriela*”. La niña dice insegura: “*¿Semilla?*” La maestra no comenta la respuesta y dirige la pregunta a un niño: “*A ver tú, mi'jo*”. Éste recita: “*raíz, tallo, hojas,...*” Se atasca y la maestra le dice: [5] “*¿qué más: flores y?...*” “*Frutos*”, dice el niño. “*Pero no siempre tiene todas las partes* –continúa la maestra–. [6] *Si tiene todas las partes, ¿se llama?...*” “*Completa*”, responde un niño (obs. 2).

Esta ronda de preguntas que hace la maestra tienen dos características en común. En primer lugar, la maestra pregunta cosas que ya sabe. Esta observación no es banal, pues contradice la lógica de la vida cotidiana: habitualmente preguntamos algo cuando no sabemos la respuesta. Además, en la pregunta 4 tenemos un elemento que no debe pasar desapercibido: Estando más de cuarenta estudiantes en el aula, la pregunta va dirigida a Gabriela, quien da muestras evidentes de estar desprevenida, por lo que, lo más probable, es que no pueda contestar. En un grupo focal, ya nos hablaban sobre estas situaciones:

⁹⁵ “¿qué más: flores y?...” (obs. 2).

- Marco: [a veces] “a los que no estaban atendiendo les hace la pregunta, para que ellos respondan porque no escucharon”.
- Diego: “Para que aprendan, porque no estaban atendiendo. La señorita les pone las pilas a ellos para que atiendan”.
- Paola: “Les pone acá” [dice, señalándose la nuca].

(gr. foc. 3)

La segunda característica que presentan todas ellas es que están hechas de una forma que no admiten más que una respuesta, la correcta. Volvamos a fijarnos en la situación con Gabriela (pregunta 4). La respuesta que da la niña a la pregunta *qué tiene una planta*, independientemente de la inseguridad mostrada por ella, sigue una lógica irrevocable: si la semilla sale de la planta, ésta es portadora de semillas. Sin embargo no es la respuesta esperada por la maestra, por lo que esa palabra queda ignorada. Observemos ahora la interrogación número 5, cuando la maestra pregunta *qué más* al niño ayudándole con la continuación (“*flores ¿y?*”...). En este caso, no sólo se formula una pregunta que reconoce como válida una, única, respuesta, sino que, para asegurarse el éxito, la misma pregunta encauza la respuesta. Así pues, este fragmento presenta una secuencia didáctica de espaldas a la vida, que ignora lo inesperado y que fomenta un pensamiento único.

En una clase de ciencias naturales, todas las niñas y niños tienen una semilla germinada en sus manos y el libro de la asignatura en la mesa. Van leyendo por turnos y, en determinados momentos, la maestra interrumpe la lectura y les hace preguntas sobre las partes de la semilla, a las cuales responden según indica el libro. “¿*Qué hace el tegumento?*” Y un niño responde lo que está en el libro. Sigue la lectura y al llegar al dicotiledón indica: “*Voy a preguntar qué es dicotiledón. ¡Sss...!*”, dice instando así a que lean y estén en silencio. “*A ver, Marcelo, ¿qué es dicotiledón?*” Marcelo no responde y entonces varias niñas y niños levantan la mano queriendo contestar. La maestra dice: “*Sólo a quien esté bien sentado. A ver, Anita*”. Anita se pone de pie y recita la definición. “*Muy bien*”, aprueba la maestra. “*Hay una tercera parte [de la semilla], ¿cuál es?*”, pregunta. “*¡El embrión!*”, dice la mayor parte. “*Ahora escriban –les dicta despacio–: las partes de una semilla son,... dos puntitos y usted señale. ¡Ya, escriban!*” Dirigiéndose a una niña, para que no puedan ver sus compañeras lo que ha respondido, le dice: “*Tapando el cuaderno, mi'ja. ¿Ya estamos?*” (obs. 2).

Este fragmento refleja el ritmo rápido en el que discurren las clases, repitiendo la mayor parte de las veces el ciclo: *Se busca acierto, se desecha yerro*; donde la maestra hace preguntas cerradas y niñas y niños dan la respuesta esperada. En este ciclo entra también la clásica pregunta eslabón que se hace al inicio de clase para recoger lo tratado en la sesión anterior: “*comienza formalmente la clase preguntándoles: «Ayer, ¿qué*

aprendimos?» Contestan, aparentemente todos: «*los decimales*» (obs. 1). La clase de arte era una excepción: allí trabajaban en grupos y hablaban entre ellas sobre lo que hacían (diar. c.). No en vano era una de las que más les gustaban (Tania, cons. e. 4).

Esta forma de trabajar las preguntas la podemos representar como la actividad de *la diana*, de la que ya hemos hablado en el capítulo anterior. Y es fácil encontrarla en diferentes secuencias didácticas:

En una clase de estudios sociales: ¿*“Recuerdan que estudiamos la historia del mundo, que había una sola masa de tierra?”* “¡Sí!”, contestan. “¿Cómo se llamaba eso?”, pregunta la maestra: “*Pangea*”, responden algunas niñas y niños. De la misma forma provoca que recuerden cómo se llamaban las dos masas de tierra que se formaron de esa primera y finalmente acaba preguntándoles cuántos continentes hay en la actualidad. “¡5!”, responden a coro. “¿Cuáles son?”, pregunta. Algunas niñas y niños levantan la mano. “*A ver, tú*”, le dice a un niño. Éste los cita. “*Crucen los bracitos* –dice después la maestra– . *Hemos estudiado América. ¿América del Norte, América Central y América del Sur, forman?...*” Nadie responde. “¿Qué forman?”, insiste. Un niño responde: “*Una masa*”. La maestra dice, en busca de la respuesta esperada: “*Masa, ¿del continente...?*” Y ahí sí, responden varias niñas y niños: “*¡americano!*” (obs. 3).

En otro momento dice la maestra: “¿Qué es lo que aprendimos?: *Que América limita al norte con...*” “*El océano Glaciar Ártico*”, recita la mayor parte de niñas y niños. Sigue la maestra: “*Al sur con...*” “*El océano Glaciar Antártico*”, responden. Así con los cuatro puntos cardinales. Y según responden va quitando los cartelitos correspondientes que habían pegado. Al acabar, dice la maestra: “*Otra vez*”, y repiten los cuatro límites. Después dice: “*Duro [alto], toditos. Está dividida en, ¿cuántas américas?*” “¡Tres!”, responden. “*Se extiende desde...*” “*Alaska hasta el cabo de Hornos*”, continúan las niñas y niños. Y la maestra quita el último cartel, el del cabo de Hornos (obs. 3).

Siguiendo con la metáfora de la diana, la mayor parte de preguntas que se observaron en el aula fueron unidireccionales: de la maestra hacia las niñas y niños. Es la maestra la que casi siempre pone la diana (y las niñas y niños, obviamente, quienes lanzan los dardos). Esto añade un condimento más a la ya complicada digestión didáctica del recurso de las preguntas: la maestra, la que sabe, pregunta a las niñas y niños, quienes tienen que saber lo que aquella, para comprobar si lo saben.

Una niña, expresa magníficamente una idea central de la que venimos hablando desde que analizábamos la concepción de la participación: “*Participar es cuando la señorita nos hace preguntas y nosotros debemos decir la respuesta*” (Elizabeth, cons. e. 4).

1.3.2. La directiva del grado: juez y parte

Cuando las maestras se refieren al papel de este grupo de niñas y niños⁹⁶ aparecen funciones como salir del aula a alguna reunión, formar parte de la mesa electoral en las elecciones para el Consejo Estudiantil de la escuela y recolectar dinero para algún gasto del aula. Pero, según sus palabras, la función principal es quedar a cargo del aula, sobre todo el presidente o presidenta, asumiendo el papel inspector de la maestra. Si por algún motivo la maestra sale del aula “*el niño [que es presidente] queda a cargo del aula. Es el que controla el orden*” (entr. 3). Otra maestra completa: “*Se para y les da una tarea a los alumnos para (...) controlar la disciplina y ver que todos estén trabajando*” (entr. 1). Otra maestra expresa el papel de quien asumía la presidencia diciendo que era “*anotar a la persona que se porta mal, que nadie salga del grado, cuidar de que no hagan alguna travesura*” (entr. 5).

Quienes integran las directivas de los grados corroboran esta información. La presidenta de un grado cuenta que cuando la maestra no está tiene que decirles, a sus compañeras y compañeros, lo que deben hacer. Pero el término que utiliza no es *decirles*, sino *ordenarles*:

“A veces, cuando ella no viene, yo, como presidenta [del grado] tengo que ordenarles a ellos (...) Me pone tareas [la maestra] y yo les pongo en el pizarrón para que ellos hagan y yo también hacer” (Tania, cons. e. 4).

La presidenta y el presidente de otra directiva indican algo similar. Dicen que ponen las reglas y asumen otras actitudes de la maestra:

– Jenny: “*Cuando la señorita sale los compañeros se paran y saben [suelen] jugar y no hacen caso*”.

– Diego: “*Y comienza la fiesta [risas del grupo]. La señorita (...) le dice a Jenny [la presidenta] que escriba algo en la pizarra (...) Ellos [las niñas y niños del aula] juegan mucho y nosotros [la directiva del grado] ponemos las reglas: que se sienten, que escriban. Jenny escribe en la pizarra, y yo [como] vicepresidente, sé [suelo] coger un palo y hacerles tener miedo, porque la señorita sabe hacer así (...) Porque no saben querer copiar*”.

– Jenny: “*O sea, él coge el palo y da contra la mesa, como hace la señorita. La señorita pega contra una mesa*”.

(gr. foc. 3)

⁹⁶ Del que ya hemos hablado al explicar el código 3.2. en el capítulo anterior.

Teniendo en cuenta estos relatos, las niñas y niños de la directiva del grado dejan de ser parte del grupo pasando a convertirse en *otro* grupo. Se establece una división entre *ellos*, quienes no son de la directiva, y *nosotros*, quienes formamos la directiva. Se les hace cargar con la responsabilidad de controlar, de disciplinar a sus compañeras y compañeros; y asumen la carga. Representan la autoridad de la maestra hasta el punto de *hacerles tener miedo* a sus compañeras y compañeros. La maestra lo hace, lo ven normal y lo reproducen.

1.4. BARRERAS PARA LA PARTICIPACIÓN

Acabamos de ver cómo a un “instrumento” dinamizador de la participación como debería ser la directiva del grado se le da la vuelta hasta convertirlo en algo represor. Es una alteración evidente. Es un obstáculo para la participación construido dentro de la escuela. También hay otros que llegan desde afuera. Vamos a fijarnos en estos dos orígenes de las barreras

1.4.1. Barreras escolares para la participación

El desarrollo de la participación estudiantil en la escuela tiene que salvar barreras internas, muy relacionados todas ellas con la idea que tenemos de las niñas y niños y de la participación. Vamos a ver algo paradójico y preocupante: la participación infantil puede llevar implícita su negación.

La participación infantil carga con su negación

Un elemento clave que limita la participación de las niñas y niños es derivado de su condición de niñas y niños. Mejor dicho: de la condición de la *concepción de niñez* que tiene la escuela. El siguiente comentario de una maestra refleja de forma determinante este aspecto. Consultada sobre qué pueden decidir las niñas y niños, dice:

“Tomamos en cuenta que no tomen decisiones en algo que a ellos no les favorezca (...) Hasta ahí llega el poder de decisión de los chicos. Un ejemplo sería que decidan solitos que la puerta de afuera pase abierta en el recreo. Sería peligroso para ellos porque salen a la calle y los carros les pisan [los coches les atropellan]” (entr. 4).

Tomamos en cuenta que no tomen decisiones... Parece un trabalenguas, pero viene a ser un principio implícito que existe en la escuela respecto a la participación infantil. No deja de ser una frase cortada, que así dicha es una verdad a medias (más peligrosa que una mentira). Así es. Pero ese *algo que a ellos no les favorezca*, en rigor, no supone mayor atenuante. Porque, ¿quién decide lo que a ellas y ellos les favorece? O, dicho de otra forma: ¿quién decide lo que ellas y ellos deben decidir?

Otra maestra aporta más elementos sobre este tema. Nos dice que las niñas y niños todavía no ven lo positivo que va a ser en el futuro seguir las pautas, curriculares en este caso, establecidas. Establecidas por las adultas, claro.

“No creo que en ningún momento se pueda hacer una participación directa de los estudiantes, por ejemplo en los horarios (...) Los estudiantes van a poner dos horas o tres horas de clase y el resto van a ser horas de recreo. O «vamos a hacer una encuesta: ¿qué quieren que les enseñen a ustedes?» Ellos van a poner educación física, computación (...), cultura estética. Poquísimos van a poner matemáticas, lenguaje, esas cosas. ¿Por qué? Yo creo que todavía los estudiantes, sobre todo los menores de doce, trece años, todavía no ven lo positivo que va a ser en el futuro de ellos la enseñanza de las materias científicas. Entonces, en ese aspecto yo pienso que ellos todavía no podrían tener la participación directa, por ejemplo en la formulación del currículo” (entr. 2).

¿Podríamos, entonces, decir que estos dos comentarios (el de la puerta en el recreo y el del currículo) carecen de sensatez o buena intención? En absoluto. La cuestión es otra: estos comentarios nos dan pistas de por dónde puede (yo diría *debe*) ir el debate en lo que a participación escolar se refiere. No se trata de centrarnos de entrada en el *qué*: en qué pueden participar; sino de planteándonos el *por qué*: por qué tienen que participar en forma decisoria las niñas y niños (Andrade y Martínez, 2007). Si esto se llega a tener claro, niñas y niños, maestras, madres,... el *qué*, *cómo*, *cuándo*,... vendrán por añadidura. Si aquello no se tiene claro, la participación infantil, por paradójico que parezca, implica una barrera a sí misma. Las ideas de participación y de niñez que se tienen condicionan en extremo su desarrollo. Podríamos decir que la participación infantil en su concepción lleva su negación. Otra maestra, más adelante le vamos a oír, expresa esta idea de forma concisa, dice que las maestras *“ya tienen en su mente que no”* (entr. 3).

En la escuela no se ha estudiado, no se ha evaluado el tema de la participación de las niñas y niños: *“Al menos en los últimos siete años (...) no se ha realizado ninguna investigación ni estudio sobre eso”* (entr. 2), nos dice una maestra. Otra manifiesta: *“No. Que yo sepa no”* (entr. 3). Y hay quien directamente dice que *“No”* (entr. 4). El estudio sobre el Consejo Estudiantil no es una excepción (entr. 3). Respecto a si las maestras de la escuela tienen una forma acordada de entender la participación la respuesta es: *“No sé cómo se organizarán”* [las otras maestras] (entr. 1). *“No, no se ha hecho”* (entr. 3).

Los documentos de la escuela corroboran las palabras de las maestras. La escuela cuenta con una autoevaluación institucional en la que participan directivos, docentes, padres de familia y administrativos (Quinua: 2011a), no así estudiantes. En esta autoevaluación no se trata el tema de la participación estudiantil. Únicamente aparece mencionado como un aspecto del diagnóstico el *“bajo nivel de involucramiento de padres de familia y estudiantes en la construcción del PEI⁹⁸”* (Quinua: 2011a. La nota al pie es añadida). Este hecho es un indicador de que el tema de la participación sigue siendo una asignatura pendiente: en 2009, en la elaboración del proyecto educativo de la institución (PEI), el nivel de participación de las estudiantes no fue satisfactorio, *bajo nivel de involucramiento*, se dice. Y dos años después, en la autoevaluación institucional, vuelve a ocurrir lo mismo: participan directivos, docentes, padres de familia y administrativos. De esta falta de tratamiento del tema se desprende lo que reconoce una maestra cuando afirma que:

“se dice, «sí, sí, los niños participan»; pero no se sabe cómo mismo [de qué manera] van a participar, cuál es el papel que van a desempeñar (...) En realidad no hay una participación como debería ser; es una participación superficial” (entr. 3).

El problema de no saber cómo va a ser la participación, qué papel van a desempeñar las niñas y niños, cómo ha dicho la anterior maestra, se observa también en las expresiones de las estudiantes. Expresan su deseo de hacer algunas mejoras en la escuela: arreglar los baños que se taponan y poner césped en un trozo del patio que tiene tierra. Sin embargo no ven qué papel pueden tener ellas para llevar a cabo esas tareas. Cuando se les pregunta sobre lo que ellas pueden hacer contestan categóricamente que nada porque

⁹⁷ *“Las compañeras ya tienen en su mente que no. A una le van dejando ahí truncada (...) Una, como es nueva, tiene que adaptarse a las compañeras”* (entr. 3).

⁹⁸ Proyecto Educativo Institucional.

quien tiene que hacer es el director.

- Coordinador: ¿Qué les gustaría cambiar de su escuela o de su grado?
- Walter: “*Los baños de los niños* [contesta rápido, casi sin dejarme acabar la pregunta]. *Porque saben inundarse, taparse*”.
- Juana: “El patio donde están los juegos, que está hecho tierra; que tuviera césped”.
- C: ¿Y por qué no cambian esas cosas?
- Carlos: “*Hay que pedir permiso para hacer*”.
- C: ¿A quién?
- Grupo: “*Al director*” [contestan rápido y a coro, como si tuvieran ensayada la respuesta].
- C: ¿Ustedes no pueden hacer esos cambios?
- Grupo: “*No*”.
- [Silencio].
- Válerly: “*Los tiene que hacer el director*”.

(gr. foc. 1)

La rutina es la barrera del cambio. No decimos nada nuevo, no nos inquieta. Pero: *la rutina trunca*, es una idea casi dolorosa. Una maestra relata cómo las ilusiones que llevaba en la mochila al inicio de su vida laboral se truncan en la escuela. Las ganas por promover la participación se desvanecen en los pasillos de la escuela donde la arraigada experiencia de años impera. *Las compañeras ya tienen en su mente que no*, dice una maestra haciendo una autocrítica gremial. ¿Cómo luchar contra eso? Y más difícil cuanto más edad tenga esa mente.

“Cuando una viene nueva, viene con todos los conocimientos frescos de la universidad, con todas las ansias, bien motivada (...) y quiere motivar para la participación equitativa de todos los niños. Y dice a las compañeras: –«Hagamos esto». Pero se encuentra con otra realidad (...) –«No, esto no vale, que tengo tantos años de experiencia y sé lo que me ha servido. ¿Cuántos años tiene usted? A usted le falta todo enterito por aprender» (...) Las compañeras ya tienen en su mente que no. A una le van dejando ahí truncada (...) Una, como es nueva, tiene que adaptarse a las compañeras. Y eso he hecho yo, me he adaptado” (entr. 3).

1.4.2. Barreras extraescolares para la participación: 45 minutos para 45 estudiantes

Consultada una maestra sobre las dificultades que encuentra para desarrollar una mayor participación de las niñas y niños, comentaba que, teniendo en cuenta los cuarenta y cinco minutos que dura cada clase, los cuarenta y cinco estudiantes que tiene y las

destrezas que el currículo establece que hay que desarrollar (Ministerio, 2009), les falta tiempo. Expresaba

“la angustia, la ansiedad que uno tiene cuando trabaja con muchos niños (...) Me molesta el número de alumnos. Si trabajara con 20 haríamos maravillas (...) Es un desafío para mí... (...) pero con 45,... No” (entr. 1).

De hecho, en el diagnóstico del proyecto educativo institucional, aparece como primera debilidad de la institución el “excesivo número de alumnos” (Quinua, 2009).

El tema del espacio también entra en escena asociado al número de estudiantes. Y, según nos dice la siguiente maestra: la falta del espacio lleva al juego y éste a la falta de participación: *“Nuestros grados son de 40, 45 niños en cada paralelo. Entonces (...) el espacio se reduce mucho (...), el niño a veces se inquieta, se pone a jugar y no participa”* (entr. 4). Independientemente de la separación que establece entre juego y participación, que, según hemos visto, unas niñas y niños (gr. foc. 3 y cons. e. 4) también la hacen; el espacio reducido que hay por el número de estudiantes desfavorece a la participación.

Hemos indicado que resulta difícil separar de forma clara lo que supone una traba interna (escolar) de aquello que viene de fuera (extraescolar). Un ejemplo es el tema del espacio que estamos tratando ahora. Está condicionado tanto por la infraestructura de la cual es responsable el Ministerio, pero también por la distribución del mismo y la posición de las mesas, aspectos que se deciden en la escuela.

Llegados al tema del espacio en clase nos encontramos con una gran desigualdad entre maestra y estudiantes. La disposición de espacio, más allá de la comodidad que da para trabajar, es un indicador de poder. Quien que tiene poder tiene más posibilidades de elegir, y quien elige ejerce su derecho a participar. El sitio del que disponen una y otras es muy diferente: por su ubicación y por la cantidad de terreno (de suelo) que ocupa. La maestra puede, y suele, estar en frente de todas y todos, por esto mismo es la que decide cómo, cuándo y quién utiliza el pizarrón, material didáctico, aún hoy, por excelencia. La mesa de la maestra es un escritorio con una superficie en torno al triple de las mesas, pupitres, de las niñas y niños. Otro aspecto del espacio que muestra la mayor capacidad de elección, es el lugar por el que se pueden mover. La maestra se mueve con libertad por toda el aula, llegando incluso a poder salir de ésta sin pedir permiso a nadie. Las estudiantes alguna vez se levantan del pupitre para sacar punta al lápiz, o salir a la

pizarra, por ejemplo; pero generalmente están sentadas en su sitio.

Tienen poco espacio para moverse. No pueden echar la silla hacia atrás porque pega con la mesa siguiente. Cuando se les cae algo (lápiz, borrador, pintura,...) tienen dificultades recogerlo. La maestra se mueve a lo ancho del aula, frente a las niñas y niños, y también se mueve, aunque menos, entre las filas (obs. 1 y 3).

Esta disposición clásica del espacio del aula, aunque a veces varíe (trabajos en grupo, salidas del aula o de la escuela, etc.) se resiste a cambiar. Y es un fiel reflejo del papel participativo de cada quien. Alguien funciona como actor y muchas otras, la mayoría, son las espectadoras. Éstas aplauden, abuchean, ignoran o se emocionan con la actuación, pero, apenas pueden tomar parte (sustancial) en ella.

Otro elemento que dificulta el avance de la participación estudiantil es, según algunas maestras, la falta de colaboración de las familias en determinados valores que para la escuela se consideran necesarios. Éstos son la responsabilidad, el aseo y la disciplina en cuando a horarios, tareas y uniformes:

“La indisciplina, en cuanto a horarios, a tareas, a uniformes, viene desde la casa (...) La participación podría ser más democrática [si existiera] (...) una conciencia para formar en este tipo de valores como la responsabilidad, la puntualidad, incluso el aseo, por parte de los padres (...) Podríamos hacer, por ejemplo, un reglamento consensuado con los estudiantes: «¿Qué es lo que quieren ustedes?» (...) Podríamos decir, vamos a suponer: «los días viernes venimos sin uniforme, con otra ropa; pero ropa de estudiante, y bien aseados y bien bañados” (entr. 2).

En estos casos, se dirige hacia a la familia la puesta de barreras para que haya un desarrollo de la participación. En la misma línea se expresa esta maestra hablando de la falta de participación en algunos juegos y en bailes. En este caso, la religión y la falta de recursos son los responsables últimos:

“Hay niños que tienen la ilusión de participar; pero los papás les restringen la participación (...) –«Mi'jo, ven a jugar», (...) –«Mi papi me dice que no puedo participar porque mi religión no permite. [En otros casos, la maestra] prepara muy bien el baile (...) con los niños que quieren (...) Manda un comunicado a los padres de familia diciendo que tal día tienen que venir con tal ropa [para el baile, y si no la tienen] tienen que mandarse a confeccionar. Y los papás dicen: «yo no tengo dinero para sacarle a mi hijo” (entr. 3).

Lastimosamente esta investigación también tiene barreras. No abordamos el sentir de las familias respecto al tema de la participación. Sería interesante escuchar la voz de las madres, padres,... personas, en fin, con las que vivan las estudiantes sobre los temas a los que se refiere la última maestra.

1.5. LA ESCUCHA DE LA ESCUELA

Sería interesante escuchar la voz de las familias de las niñas y niños, acabo de decir. Y así debería ser para tener un panorama más completo, y más democrático. Escucha que conlleva *sentirse parte de* y para poder *tomar parte en*. Vamos a fijarnos en la escucha que ofrece la escuela a las niñas y niños: las voces incluidas y las excluidas.

1.5.1. Voces incluidas: “le ha dado toda la confianza”⁹⁹

Hay situaciones escolares en las que visualizamos cómo se materializa la inclusión de todas las niñas y niños. Por ejemplo, tenemos el relato de unas maestras sobre el trato que recibe un niño con dificultades para comunicarse por parte de su maestra y las demás niñas y niños. Aunque con dificultades, lee y la siguiente debe estar atenta a su lectura porque la debe continuar.

“Inclusive tiene turno [para leer] mi niño que tiene problemas de lenguaje: es sordito y a la vez mudo, y él también lee. Tararea a su manera, todos le entendemos y tiene que seguir el siguiente donde él terminó. Él también se siente importante” (entr. 1).

En referencia a este mismo hecho, otra maestra dice:

“Ese niño se ha superado algo increíble. Está al nivel de todos los otros niños en cuanto a rendimiento. Y es porque la maestra le ha dado toda la confianza para que participe; le ha dado más bien más oportunidades que a los otros” (entr. 2).

Estas últimas palabras son muy importantes: *le ha dado toda la confianza*, en este caso para que participe hablando. Y el hecho de que le haya dado más oportunidades que al resto, no es excluyente para ese resto. La escuela participativa, incluyente, democrática, al igual que la sociedad con esas características, no trata a todas por igual. No está demás recordarlo: se preocupa más por quienes tienen mayores dificultades para gozar de las oportunidades.

A veces, sin embargo, ocurre lo contrario: que se dan más oportunidades a quienes tienen mayor facilidad para lograrlas. Esas oportunidades se están quitando a quienes más las necesitan. En determinados momentos, el tratamiento condescendiente de

⁹⁹ *“Está al nivel de todos los otros niños en cuanto a rendimiento. Y es porque la maestra le ha dado toda la confianza para que participe”* (entr. 2).

algunas supone la exclusión de las otras. Hablando sobre la elección de la directiva del grado tenemos relatos de estudiantes, de maestras y documentos legales, que indican que son las buenas estudiantes, con mejores notas quienes deben conformar las asociaciones estudiantiles. Una niña dice que se busca “*que sean buenos estudiantes, que sean puntuales, responsables, buenos alumnos*” (Jéssica, cons. e. 4).

En este mismo sentido se pronuncia una maestra diciendo que la elección de la directiva se hace “*motivándoles que el presidente debe ser el que tiene las mejores notas, el mejor comportamiento*” (entr. 1). Y ciertamente, así indica el reglamento a la ley de educación: “Los candidatos a la representación estudiantil deben acreditar honestidad académica y altos niveles de rendimiento en sus estudios” (Decreto, 2012: art. 63). No obstante, la década anterior el Ministerio no defendía esa postura, tenía una visión más inclusiva. Al hablar de las niñas y niños que pueden asumir los papeles de líderes, decía al magisterio: “recuérdelo: líderes no son necesariamente aquellos que tienen buenas notas” (DNI y MEC, 2003: 25).

1.5.2. Voces excluidas

El tema de a quién escucha la escuela, como todos los tratados, es controvertido. Un hecho que las maestras consideran democrático las niñas y niños lo explican como definido por una persona.

“*Se traga las palabras*¹⁰⁰”

La elección de la directiva del grado es un ejemplo de lo que acabo de decir. Podría haberlo referido en el subtítulo anterior, al hablar de las voces incluidas, como en éste, de las voces excluidas. He optado por tratarlo aquí por priorizar la voz de las niñas y niños, pues de lo que se trata es de la elección de sus representantes en el grado, una instancia (en principio) suya. Mientras la maestra expresa que la elección de la directiva del grado es democrática, las niñas y niños dicen que es ella quien la elige. Al inicio del trabajo ya hemos explicado que con el mismo no se busca juzgar a nadie. No

¹⁰⁰ “El niño a veces se traga las palabras” (entr. 4).

se trata de decir, y menos desde fuera de la escuela, quien está en lo cierto. Cada quien expresa lo que cree según cómo percibe los hechos, según el significado que atribuye a lo que vive. Y, en este caso, observamos una evidente situación de dos formas enfrentadas de ver un mismo hecho. La maestra dice que “*se elige democráticamente. Gana el que tiene mayor número de votos. Queda elegido el presidente, el vicepresidente y el tesorero en orden de votos*” (entr. 1); Por el contrario estas niñas y niños se expresan así:

- Priscila: “*La señorita elige*” [a la directiva del grado].
- Alexandra: “*Pone en la pizarra y al que votan más por él le saca de presidente y de vicepresidente; y tesorero*”.
- Coordinador: ¿Qué quieren decir con que *pone en la pizarra*?
- Horacio: “*Pone a la Jenny, Aida, Marco y Diego*”.
- [Silencio].
- C: Y, ¿a ustedes?
- Grupo: “*No.*”
- Priscila: “*Porque [ellos] son los más inteligentes*”.
- Alexandra: “*Pone los nombres [en la pizarra] de los que alzarón la mano*”.
- C: Y ustedes, ¿no alzarón la mano?
- Priscila: “*Sí alzamos [contesta rápido, con ganas de expresarse, cosa que no ha sido habitual en la entrevista; hasta con cierto aire de sentirse ofendida] solo que ya sé que todos los años [resalta todos los años alargando la o de to...] no me toca a mí*”.

(gr. foc. 2)

Las voces incluidas para la conformación de la directiva del grado, según estas niñas y niños, son las de los más inteligentes. Por lo tanto, las demás, las de quienes no son tan inteligentes, son excluidas. Estas niñas y niños se consideran parte de las voces no escuchadas.

Al hablar sobre este mismo tema, de la elección de la directiva del grado, con otro grupo de estudiantes, aparece de nuevo la percepción de que las voces más escuchadas son las de quienes estudian bien, quienes son las mejores, más inteligentes y más rápidas en pensar.

- Coordinador: ¿Ustedes son representantes del grado: presidentes o vicepresidentes...?
 - Grupo: “No”.
 - C: ¿Y por qué no son?
 - Válerly: “*Es que la señorita les eligió*”.
 - Juana: “*Este curso estaba quién da más aplausos. A la Jenny le eligieron más con los aplausos [fue elegida por recibir más aplausos]*”.
 - C: Válerly, ¿qué quieres decir con que la señorita les eligió?
 - Válerly: “*Es que les hizo pasar a la Jenny, a la Aida, al Marco y al Diego, y la señorita dijo que el que más griten por el que le guste se va de presidente (...) El que da más aplausos [aquel por el que más griten porque les gusta, es elegido presidente. El que reciba más aplausos] Nosotros apoyamos a la Jenny¹⁰¹*”.
 - C: ¿Y a ustedes no les podían aplaudir o gritar?
 - Juana: “*No, porque a nosotros no nos hizo pasar adelante, solo a los cuatro*”.
 - C: ¿Y por qué hizo pasar solamente a los cuatro?
 - Walter: “*Sólo a los buenos estudiantes*”.
 - Juana: “*Van a sacar el diploma de la escuela*” [diploma para las mejores y los mejores estudiantes].
 - C: ¿A ustedes les habría gustado que la profesora les sacara para que les aplaudiesen, para que les eligiesen?
 - Grupo: “*Sí*”.
 - C: ¿Y por qué no se lo dijeron a la señorita para que les sacara?
 - Juana: “*Es que la señorita les eligió*”.
 - Carlos: “*La señorita elige*”.
 - C: ¿Y por qué eligió a ellos y no a ustedes?
- [Hay un silencio prolongado del grupo].
- Juana: “*Porque no estudiamos bien. Hace pasar a los que estudian. Son los mejores del grado*”.
 - Válerly: “*Acaban primero*”.
 - Carlos: “*Acaban rapidito*” [lo dice con un tono donde se mezclan envidia y admiración hacia quienes son elegidos].

(gr. foc. 1)

Como queda registrado en este fragmento de la entrevista, las niñas y niños relataban estos hechos con una actitud donde se encontraban la envidia y la admiración hacia sus compañeras y compañeros seleccionados para la directiva. No percibí que sintieran rechazo hacia la forma en cómo les eligieron a sus compañeras y compañeros. Es como si aceptaran que tiene que ser así. Las cuatro seleccionadas son las más estudiosas y por eso merecen estar ahí. Por esa misma lógica, ellos, que no estudian bien, no lo merecen.

¹⁰¹ Finalmente las dos niñas y los dos niños conformaron la directiva del grado. Jenny fue elegida presidenta del grado y Diego vicepresidente.

Esta idea de exclusión asumida y aceptada, tienen lo que se merecen, vuelve a quedar reflejada en más casos. Las niñas y niños ponían como ejemplo de participación los bailes que se organizaban en la escuela. Entonces les dije:

- Coordinador: El sábado vi el baile de su grado. Bailaron muy bien. ¿Alguien de ustedes bailó?
- Walter: “Yo”.
- Carlos, Válery y Juana: “No”
- [Silencio].
- Carlos: “*La señorita no nos eligió. Yo alcé la mano y la señorita no me paró bola [no me hizo caso] [risas del grupo]. Porque estaba eligiendo a otros niños*”.
- Válery: “*Es que dijo que iba a ver cual baila mejor para sacarle*”.
- C: ¿Y cómo te sentiste, Carlos?
- Carlos: “*Triste*”.
- C: ¿Y se lo dijiste a la profesora?
- Carlos: “*No. Me daba vergüenza*”.

(gr. foc. 1)

Carlos quería bailar. La maestra no le elige por no ser el mejor para el baile. Hasta ahí, con un pensamiento pragmático, se podría entender la situación. Lo que ya resulta difícil de entender es que no se creen las condiciones para que un niño pueda expresar lo que siente. En otro momento, este mismo niño, manifiesta los obstáculos que encuentra para dejarse oír. Y, como vamos a ver, en ambos casos sitúa los obstáculos en él.

- Coordinador. ¿Le dicen a la profesora las cosas que piensan?
- Juana: “No”.
- Walter y Válery: “No”.
- C.: ¿Hay otras niñas y niños que sí le digan a la profesora lo que piensan?
- Grupo: “Sí”.
- C.: ¿Y por qué, creen ustedes, que esas niñas y niños sí le dicen a la profesora lo que piensan, y ustedes no?
- Carlos: “*Porque piensan rápido*”.

(gr. foc. 1)

Este niño, con tres palabras, *porque piensan rápido*, pone sobre el tapete un tema que no debería dejarnos indiferentes. Se refiere a que, contrariamente a lo que hacen él y sus compañeras del grupo focal, hay niñas y niños que sí le dicen a la maestra lo que piensan. Esto, el que haya estudiantes que no expresen sus opiniones a la maestra, de por sí, ya es grave. Pero hay algo más: Carlos tiene asumido que hay quien piensa

rápido y quien piensa menos rápido, en el mejor de los casos. Y él y sus compañeras de grupo no son de los que piensan rápido. Finalmente, Carlos cierra un círculo poco halagüeño: Quienes piensan rápido expresan sus opiniones; por lo tanto, él, como no piensa rápido, por ese déficit suyo, no expresa lo que piensa. El problema de no expresarse, tiene asumido Carlos, no es del contexto, es suyo. Hay diferentes formas de exclusión, más o menos perjudiciales, pero aquella que convence a quien la padece de que ella, o él, es la causa, le inmoviliza frente a cualquier demanda.

La escucha que ofrece la escuela, como vemos, es un tema complejo y merece diferentes opiniones según de quién vengan. En estos dos relatos una maestra deja constancia de que se garantiza la comunicación, la posibilidad de que las niñas y niños se expresen. Sobre los cauces de comunicación entre estudiantes y la dirección de la escuela.

“se comunican con una facilidad tremenda con el director (...) Existe una comunicación muy fluida con los niños (...) [Otras] veces no se acercan directamente a la autoridad pero a través de los maestros o a través de los compañeros más grandes hacen llegar sus inquietudes” (entr. 2).

Y respecto a las posibilidades de dejarse oír, de expresarse en la escuela, esta maestra indica que las niñas y niños tienen:

“expresión libre (...) Los alumnos expresan sus ideas, sus experiencias (...) los maestros dan las oportunidades suficientes a todos (...) tienen la opción de preguntar, y (...) escucha no sólo el maestro, sino todos los compañeros” (entr. 2).

Se dice, pues, que la comunicación es fluida y que las estudiantes expresan sus ideas libremente. Escuchando a las niñas y niños, en los siguientes relatos, no queda tan claro ese cauce fluido de comunicación ni esa facilidad de expresión. Procuraba que las entrevistas las cerrasen las protagonistas. Para ello les preguntaba si querían añadir alguna cosa y cómo se habían sentido. Las niñas y niños de un grupo me decían sobre esto último:

- Diego: “*Bien*”.
- Paola: “*Bien porque estamos participando en este momento*”.
- Jenny: “*Porque estamos expresando lo que sentimos*”.
- Coordinador: Pero, alguna vez les habrán dado la oportunidad de poder expresar lo que sienten.
- Grupo: “*No*”.
- C: Pero, tendrán más espacios donde les consulten... [la idea era acabar la frase con “...sobre la participación”, pero la respuesta del grupo, a coro, la interrumpió].
- Grupo: “*No*” [contestan con rapidez y seguridad] .

(gr. foc. 3)

Otro grupo se expresaba en términos parecidos:

- Coordinador. ¿Cómo se han sentido en esta entrevista?
- Juana: “*Yo me he sentido muy bien*” [contesta con seguridad].
- Válerly, Carlos y Walter: “*Yo también*”.
- C. ¿Por qué?
- Carlos: “*Me he sentido bien por conversar mucho*”.
- Walter: “*Por hablar tantas cosas*”.
- C: ¿Hablan otras veces de la participación en la escuela?
- Grupo: “*No*”.
- [Silencio]
- Juana: “*Y también porque usted nos tomó mucha atención*”.
- C: ¿Qué quieres decir, Juana?
- Juana: “*Que nos hace participar a todos, a los cuatro*”. Este grupo había manifestado que ellas no tenían tantas posibilidades de participar como quienes pensaban rápido.

(gr. foc. 1)

En otro momento, podemos ver en este mismo grupo, un sentimiento de exclusión porque no son tomados en cuenta sus dibujos como son tomados los de otras compañeras. Manifiestan que quienes no hacen los trabajos *bien bonitos y ordenados* salen perjudicadas, porque no son expuestos. Son voces, expresadas en dibujos en este caso, excluidas. Pero esta disconformidad no siempre se exterioriza por vergüenza o temor. En esta conversación se puede observar la disconformidad y el silencio al respecto:

- Carlos: “*En dibujo. Nos hace participar, a ver quien hace bien los dibujos, quién hace bien bonito*”.
- Válerly: “*Y pone en el periódico mural; al lado de la dirección*” [al entrar a la escuela en la pared de la dirección, pero hacia afuera, de modo que al entrar a la escuela se ve fácilmente].
- Juana: “*Los de la Jenny los sabe poner [Jenny es la presidenta de la directiva del grado]. A mí nunca me ha puesto en el periódico mural*”.
- Carlos: “*A mí sí me ha puesto una vez*” [dice entusiasmado].
- Coordinador: ¿Juana, dices que no te ha puesto?
- Juana: “*No... Es que yo tengo la letra bien chiquita, y la señorita siempre me dice que haga la letra más grande*”.
- C: *Y a ustedes [me dirijo a Walter y a Válerly], ¿les ha puesto alguna vez?*
- Walter: “*Casi me pone. Yo hice un trabajo y puse 'Día del reciclaje' y no era ese título*”.
- Juana: “*Pero sí te puso en el que está al lado del grado*”.
- Walter: “*Sí, pero en el de la dirección no*” [como ya se ha indicado, el de la dirección es el mural que más se ve de la escuela].
- [Válerly me dice que no con un gesto].
- C: ¿Y les gustaría que les pusiera?
- Válerly: “*Sí*”.
- Juana: [Pero] “*es que ella quiere elegir al más bonito, el que esté más ordenado*”.
- Walter: “*Siempre elige el de la Jenny. Porque ella le pone unos papelitos y hace más mejor los dibujos*”.
- Carlos: “*Y pone escarcha también*”.
- C: ¿Y sólo elige los de la Jenny?
- Válerly: “*De la Paola*” [según la maestra, Paola era una de las niñas que más participaba en clase].
- C: ¿Le han dicho alguna vez a la profesora que les gustaría que pusieran sus dibujos en el mural?
- Walter: “*No. Nunca*”.
- Juana: “*No. Es que nos da vergüenza*”.
- Válerly: “*Es que a veces se pone medio brava*”.

(gr. foc 1)

Queda patente, entonces, que las niñas y niños ven lejos esa libre e igualitaria expresión, ya sea oral o gráfica. En general, quedan calladas frente a situaciones que les afectan y donde no es reconocida su palabra. Una maestra lo refleja utilizando una metáfora inquietante: la niña, el niño, *se traga las palabras*.

“A lo mejor tiene algo que no le gusta pero no expresa. Quizá por no recibir un reproche, de su maestra o de los compañeros. El niño a veces se traga las palabras y no habla. Callan mucho. Muchas veces no expresan lo que están sintiendo. Por temor” (entr. 4).

Estas palabras prisioneras me hacen recordar una clase de sociales estudiando las partes de América y los límites de ésta. Un mapa de América (tamaño póster) colgado en la

pizarra, presidía, y dirigía, la clase.

Llaman a la puerta. Abre la maestra y se ve un estudiante de otro grado diciendo: “*Dice la señorita Camila si tiene el mapa de toda América*”. “No”, contesta la maestra de nuestro grado, con prisas, como queriendo continuar rápidamente con la clase. El mapa estaba colgado en la pizarra, pero la puerta se lo tapaba al niño. Las niñas y niños, al menos quienes estaban en la mitad delantera del aula, seguramente oyeron la pregunta del niño y la respuesta de la maestra. Ninguna niña ni niño reacciona ni comenta nada. La maestra retoma la clase (obs. 3).

No resalto este hecho fijándome en la reacción de la maestra. Ella tendría sus razones para actuar así: seguramente, el estar ocupándolo mezclado con el sentimiento de presión por el tiempo para tratar el tema respectivo con las estudiantes fuera la principal. Propongo que nos fijemos en la falta de reacción de las niñas y niños. En principio, si nos dejamos llevar por la cotidianidad del proceso escolar, no llama la atención. La petición del mapa viene de una maestra hacia otra (bien es cierto que la solicitud se hace a través de un niño, pero no voy a entrar en ese hecho: no conocemos cómo se originó). La maestra consultada resuelve la petición como cree pertinente. Pero, ¿qué pasa con las más de cuarenta personas que hay también en el aula? ¿No tienen nada que decir? ¿No forman parte del proceso educativo que se está viviendo en ese momento? ¿No están utilizando ellas también ese material requerido por el otro grado? ¿No les compete, entonces, pronunciarse sobre su uso? Podrían haber decidido, junto con la maestra, que no se lo prestaban por estar usándolo. Pero, ¿y si hubieran decidido prestárselo? ¿No está dentro del currículo la formación en valores como la solidaridad y el compartir? ¿No se podría haber continuado con la clase programada dibujando algunas niñas y niños el mapa de América en la pizarra?... Las más de cuarenta personas que allí había,... no tenían voz.

Sigamos recorriendo esta presión que hemos figurado de las palabras. En la clase de sociales antes mencionada estudiaban los límites de América. El continente entero sigue mirando a las estudiantes, como retándoles a hablar, pero quien más habla es la maestra:

“*Al oeste, ¿qué tenemos?...*”, pregunta la maestra. “*¡El océano Pacífico!*”, responden varias niñas y niños. Un niño, por iniciativa propia pregunta: “*Señorita, ¿hay dos océanos pacíficos?*” “*¿Cómo va a haber dos océanos pacíficos? –le dice la maestra– Contéstate tú*”. Entonces, también por iniciativa propia, otro niño se levanta de su asiento, va hasta la pizarra y señala en el mapa los dos lugares donde está escrito el término *Océano Pacífico* (uno en el hemisferio norte y otro en el hemisferio sur) mientras dice: “*Aquí está uno y aquí está otro*” y regresa a su asiento. Ningún niño ni niña dice algo al respecto. La maestra tampoco, más bien pasa hoja: “*Continuemos leyendo; ¿a quién le toca?*” (obs. 3).

La maestra no responde, seguramente, porque para ella es obvia la respuesta: “¿Cómo va a haber dos océanos pacíficos?” Pero no era infundada la pregunta; de hecho otro niño tiene la misma percepción que el que preguntaba, y argumenta su opinión señalando los dos letreros de *Océano Pacífico* que hay en el mapa. Esto nos podría hacer pensar sobre qué entenderán esos niños por el término *océano*; desde luego algo diferente a lo que en principio está establecido. Pero la maestra no manifiesta preocupación y continúa sin aclarar la duda. Las otras niñas y niños tampoco comentan nada: ¿porque lo tienen claro y consideran evidente la respuesta, al igual que la maestra?, ¿porque no es de su interés si son uno, dos o cuántos los océanos pacíficos que hay?, ¿porque les da vergüenza expresar lo que sienten, como decían una niña y un niño del grupo 1?, ¿porque la maestra les exhorta a seguir leyendo?...

Lo que sí sabemos es que no había muestras de involucramiento de las niñas y niños en el tema: de haber sido así, habrían reaccionado posicionándose con la polémica planteada (uno o cuántos océanos). También sabemos que la voz de estos dos niños no fue escuchada, quedó excluida por plantear algo con lo que la maestra no contaba, algo que no estaba en la forma de concebir el desarrollo de la clase. Ambos hechos, la falta de involucramiento del grupo y la ausencia de eco que tuvieron las intervenciones de los dos niños, son temas claves para pensar la participación en el aula.

“Escuchar más y hablar menos¹⁰²”

He hecho referencia a un niño que escribía en la pizarra que el tegumento protege a la semilla de los agentes que se encuentran en la atmósfera:

al acabar de escribir, un compañero, César, pregunta en un tono de voz medio “¿Cuáles son los agentes?” Mientras pregunta, varias niñas y niños están conversando entre sí. Yo le oigo porque está sentado a dos metros de mí, pero la maestra, a 4 ó 5 metros del niño y concentrada en que siga la actividad que ella marca, es prácticamente seguro que no le habrá oído. César no vuelve a preguntar, ni da muestras de sentirse mal por no haber sido escuchado; dirige la cabeza al libro y la vida (didáctica) continúa. (obs. 2).

La actitud de César muestra una situación preocupante: la ausencia de reivindicación de la respuesta a su demanda. Vuelve a aparecer así el tema, más allá de cómo es la participación existente, de qué actitud toman las niñas y niños ante su participación.

¹⁰² “A las maestras nos hace falta escuchar más y hablar menos” (entr. 5).

Como ya hemos analizado anteriormente asumen el discurso adulto: las maestras nos hacen participar y, por lo tanto, participamos. Y, lo que parece desprenderse de ello es que: si no nos hacen participar, no participamos. No se observa que haga falta más.

Algo parecido observamos en la acción de una maestra hacia una niña y la actitud, carente de respuesta, de ésta. La niña está haciendo un dibujo que les ha pedido la maestra en clase de sociales. Mientras, se dirige la maestra hacia ella y le dice:

“No te puedo creer que estés haciendo otro dibujo”. Le coge el cuaderno, sin pedirle permiso ni avisarle de lo que va a hacer, pasa a la hoja anterior, donde está el dibujo que estaba haciendo antes, y que está más avanzado, y se lo pone de nuevo en la mesa diciéndole: *“aquí”*. La niña no reclama ni comenta nada. Abandona el segundo dibujo que estaba haciendo y continúa con el que había descartado minutos antes (obs. 3).

Más atrás hemos hecho referencia a una pregunta-respuesta-reacción ocurrida en el aula en una clase de ciencias naturales. Vamos a retomarla para fijarnos en cómo la voz de una niña es ignorada, excluida.

La maestra pregunta a una niña que parecía estar distraída: *“¿Qué tiene una planta?, Gabriela.”* La niña se demora en responder. Finalmente Gabriela dice, con tono de inseguridad: *“¿Semilla?”* La maestra no comenta la respuesta y dirige la pregunta a un niño que levantaba la mano: *“A ver tú, mi'jo”*. Éste recita: *“raíz, tallo, hojas”*,... No se vuelve a mencionar nada de la respuesta dada por la niña (obs. 2).

La respuesta de la niña, independientemente de ser válida, por ser *su* palabra merece consideración. Pero muere en el aire. Es posible que la próxima vez que se le pregunte se demore más en responder corriendo el peligro de llegar a no hacerlo.

La exclusión se presenta de diferentes formas, más o menos sutiles. Una de ellas es por motivos religiosos. En dos ocasiones que coincidió la observación al inicio de la jornada, una antes de comenzar la clase de matemáticas y otra la de ciencias naturales:

la maestra, con un tono de voz elevado, dice: *“De pié. Vamos a ponernos en actitud de oración”*. Las niñas y niños, juntan las palmas de las manos delante del pecho. La maestra continúa: *“Vamos a dar gracias a Dios por lo que somos y tenemos”* e inicia la oración del *Padre nuestro*. Después recitan la oración de *Ave María*. Finalmente la maestra dice: *“Espíritu santo”* y las niñas y niños responden: *“¡Ilumínanos!”* Esta fórmula la dicen tres veces. Parece que es algo habitual, que lo repiten diariamente. Todas las niñas y niños, aparentemente, recitan las oraciones. Aunque me fijo en un niño, Inti, que apenas mueve la boca durante el rezo, incluso en algunos momentos no la mueve nada. Me da la impresión de que no está rezando (obs. 1 y 2).

No importa si Inti rezaba o no. Podría estar orando internamente, quizá susurraba algo

que no tenía nada que ver con la oración,... es igual. El hecho es que se le pone en una tesitura ante la cual si no quiere rezar puede no participar o repetir por inercia el rezo. En cualquiera de las dos opciones queda excluido. La exclusión se produce porque se da por supuesto que Inti, y las demás niñas y niños, son católicos, o su familia es católica; y porque se da por supuesto que Inti, y las demás niñas y niños, quieren rezar. Como ya se ha señalado al hablar del minuto cívico con toda la escuela, situaciones como éstas se dan a pesar de ser una escuela pública y, como dice la constitución, laica (Decreto, 2008: art. 28). En el recreo también puede haber exclusiones desapercibidas.

Han pasado 20 de los 30 minutos de recreo y todavía siguen unas niñas y niños, mayormente niñas (entre ellas identifiqué dos del 5ºB), en la fila para comprar en el bar. Quedan privadas de participar en aquel espacio donde más autonomamente pueden hacerlo (obs. 5).

Puede parecer una cuestión sin mayor trascendencia, y justificada por la gran cantidad de niñas y niños que acuden al mismo tiempo a un sólo puesto de venta. Sobre la trascendencia tendrían que pronunciarse las niñas y niños que pierden más de la mitad de su recreo (momento de re-crearse, posiblemente el único que tengan en la jornada escolar) esperando en la fila.

Sobre los papeles que asumen las niñas y niños en los momentos cívicos, esta maestra insiste en que quienes tienen las funciones más relevantes son las *sobresalientes*:

“Hay un niño (...), por lo general que hable bien, que hable claro. Ese niño va a ser el que dirige el momento cívico, el que va a hacer la presentación del momento cívico. El que dice: «Buenos días director, señores padres de familia, compañeros. –Por ejemplo– el 3º A presenta el momento cívico. Primero: himno nacional». Todos cantan el himno nacional (...) Los niños sobresalientes de ese grado son los que izan la bandera del Ecuador, de Cuenca y de la escuela (...) «Segundo: poema a la bandera», entonces viene el otro niño o niña, el mejor, pasa y da el poema” (entr. 3).

Y, claro está, si se eligen los estudiantes mejores “*los que tienen bajas notas, los niños tímidos, los que no quieren hablar, los que no hablan alto, todos esos niños quedan a un lado*” (entr. 3). Sobre este mismo asunto de tomar parte en el momento cívico esta maestra nos decía también que a veces había sugerido a una compañera, cuyo grado tenía que presentar el momento cívico, que le diera más oportunidad de participar a una niña o niño que no participara mucho: “*¿por qué mejor no hace que participe él; él sí va a poder*”. Pero le dice [le contesta]: “*No, no, no. ¿Para que me haga tener iras, para que me haga quedar mal? Mejor vamos a ponerle a este*” (entr. 3).

Según dice esta maestra, en los casos de deportes y concursos, las incluidas son las niñas y niños que sobresalen, lo cual conlleva que quienes no son sobresalientes no son incluidas:

[Para la] *“participación en deportes, igual salen los que son sobresalientes, los que son buenos para el deporte. Igual cuando hay invitaciones para concursos de pintura, de lectura; igual van los mejores, van los sobresalientes”* (entr. 3).

Cuando se habla de los diferentes niveles de participación, respecto a las voces que más se oyen, a veces, se percibe una especie de actuación del destino. Una maestra dice al respecto: *“Hay unos que brillan como estrellas, son los niños que se van formando como líderes, quieren ser ellos, quieren ser mejor que los demás. Siempre son los que más participan”* (entr. 4).

Frente a esta intensa luz, a esta voz fácilmente oíble, titilan débiles luces, son imperceptibles hilos de voz. Ante éstas últimas las maestras no tienen mayores recursos:

“El maestro se encarga siempre de hacer que participen los que no quieren hablar (...) «Si vos también puedes, tú también eres inteligente, ¿por qué tú no hablas? A ver, habla. Si vos sí sabes” (entr. 4).

Otra maestra manifiesta que a quienes participan poco les llama y les dice: *“mi'ja, ¿qué te está pasando?, conversa conmigo»*. Y si no dicen nada también hay que respetar la personalidad de ellos” (entr. 1). Ciertamente hay que respetar el silencio (verbal) de las niñas y niños que opten por él. Siempre y cuando sea una elección libre. Es decir: que si ha elegido callar no haya sido porque no le quedaba otro remedio, sino porque, teniendo las condiciones para hablar, haya *preferido* no hacerlo.

Recopilando

La acústica de la escuela, a la que nos hemos referido anteriormente, se mueve entre diferentes criterios. Se oye a quien tiene problemas (de lenguaje) porque la maestra le da confianza para que participe. Incluso, hay quien manifiesta que todas las niñas y niños, son escuchadas (entr. 2). Estas percepciones presentan un panorama favorable para la escucha; sin embargo, lo más común que ha aparecido en el análisis es que las voces que se oyen son las de quienes o quien (tabla 20):

| VOCES QUE MÁS SE OYEN |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>tiene las mejores notas, el mejor comportamiento</i> (entr. 1). • <i>está más educado alzando la mano</i> (Válery, gr. foc. 1). • <i>hable bien, hable claro</i> (entr. 3). • <i>piensan rápido</i> (Carlos, gr. foc. 1). • <i>acaban primero las tareas</i> (Válery, gr. foc. 1). • <i>hacen los trabajos bien bonitos y ordenados</i> (gr. foc. 1). • <i>son buenos estudiantes, puntuales, responsables</i> (Jéssica, cons. e. 4). • <i>acreditan honestidad académica y altos niveles de rendimiento en sus estudios</i> (Decreto, 2012: art. 63). • <i>son sobresalientes, buenos para el deporte (...) los mejores</i> (entr. 3). • <i>brillan como estrellas (...) quieren ser mejor que los demás</i> (entr. 4). |

Tabla: 20

Así, las voces menos, o incluso nada, oídas son las de quienes o quien (tabla 21):

| VOCES QUE MENOS SE OYEN |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>tiene las mejores notas, el mejor comportamiento</i> (entr. 1). • <i>está más educado alzando la mano</i> (Válery, gr. foc. 1). • <i>hable bien, hable claro</i> (entr. 3). • <i>piensan rápido</i> (Carlos, gr. foc. 1). • <i>acaban primero las tareas</i> (Válery, gr. foc. 1). • <i>hacen los trabajos bien bonitos y ordenados</i> (gr. foc. 1). • <i>son buenos estudiantes, puntuales, responsables</i> (Jéssica, cons. e. 4). • <i>acreditan honestidad académica y altos niveles de rendimiento en sus estudios</i> (Decreto, 2012: art. 63). • <i>son sobresalientes, buenos para el deporte (...) los mejores</i> (entr. 3). • <i>brillan como estrellas (...) quieren ser mejor que los demás</i> (entr. 4). • <i>hace preguntas cuyas respuestas la maestra considera obvias</i> (entr. 3). • <i>da respuestas que, aún siendo correctas, salen de la lógica que sigue la maestra</i> (obs. 2). • <i>no estudian bien</i> (Juana, gr. foc. 1). • <i>tienen bajas notas, los tímidos, los que no quieren hablar, los que no hablan alto</i> (entr. 3). • <i>son distraídos, los juguetones, los ociosos</i> (entr. 3). • <i>pertenecen a familias con religiones diferentes a la católica o sin religión</i> (obs. 1 y 2). • <i>quedan para el final en la cola para comprar en el bar de la escuela</i> (obs. 5). • <i>le pueda hacer quedar mal a la maestra en algún acto público</i> (entr. 3). • Así como ha aparecido la idea de que todas las niñas y niños, en general, son escuchadas, se menciona lo contrario, especialmente entre las propias niñas y niños (gr. foc. 1 y 3; entre. 4; obs. 3). Esta visión no debe extrañar teniendo en cuenta la percepción que se tiene en la escuela de la infancia, analizada en la categoría 1. |

Tabla: 21

Comenzábamos este apartado de análisis en torno a las voces excluidas diciendo que era un tema controvertido. Hay, sin embargo, algo en lo que creo que sería posible coincidir: para escuchar hace falta callar. Al explicar el origen de las categorías, una maestra nos daba un claro mensaje al respecto: “*creo que a las maestras nos hace falta escuchar más y hablar menos*” (entr. 5).

1.6. PAPEL DEL CONSEJO ESTUDIANTIL

El Consejo Estudiantil de la institución queda conformado tras las elecciones. Pero, a menudo, queda sin cortar el cordón umbilical que le vincula con aquellas. Es por este motivo que he elegido como elemento referencial para analizar el papel del Consejo Estudiantil, en ésta y en la siguiente escuela, el proceso electoral.

1.6.1. Papel peri-electoral del Consejo Estudiantil

Como ya hemos explicado, con peri-electoral nos referimos a lo que ocurre alrededor (antes, durante y después) del proceso para la elección del Consejo Estudiantil (en adelante Consejo), vinculando estrechamente el papel del Consejo al proceso electoral. Vamos a ver tres constantes: entre las niñas y niños existe confusión y desconocimiento respecto a la conformación y papel del Consejo. En segundo lugar, se le considera, en gran medida, un requisito a cumplir. Finalmente encontramos que no hay cauces de comunicación establecidos entre el Consejo y el resto de niñas y niños.

“No sabemos”¹⁰³

Existe desconocimiento y confusión entre las niñas y niños respecto a la composición y el papel del Consejo y, en general, no se tiene un buen concepto sobre su labor. La mezcla y confusión entre el Consejo ya constituido y las elecciones para elegirlo se muestra repetidamente. En estas conversaciones se puede ver que lo único que tienen

¹⁰³ ¿Hay un Gobierno Estudiantil de toda la escuela? –Carlos: “*Sí hay*”. –Walter: “*No*”. –Juana: “*No sabemos*” (gr. foc. 1).

claro al respecto del Consejo es que había que votar por la lista A o por la lista B. Ni siquiera el nombre del organismo tienen claro:

– Coordinador: Además de la presidenta o presidente del grado, ¿hay presidenta o presidente de toda la escuela?

– Walter y Válerly: “No”.

– Juana: “No sé, porque un día hicieron una reunión y a la Jenny y a otros niños les llamaron”.

– C: ¿Hay un Gobierno Estudiantil de toda la escuela?

– Carlos: “Sí hay”.

– Walter: “No”.

[Las niñas y niños ponen cara de desconcierto, parecen no tener claro si hay o no].

– Juana: “No sabemos”.

– C: ¿Recuerdan si hubo elecciones para elegir al Gobierno Estudiantil de toda la escuela?

– Válerly: “Sí, que iban por grado”.

[Silencio].

– C: ¿Para qué votaban? ¿qué elegían?

[Silencio].

– Walter: “¿A un presidente?”... [dice dudando] .

– Válerly: “¡Ah, no! [como reaccionando, como acordándose de repente de lo ocurrido], era por A o B [ya con tono de seguridad]. El equipo A y el equipo B. Ganó el A”.

– C: ¿Y esas niñas y niños que ganaron qué hacen?

[Silencio].

– Válerly: “O sea”... [Silencio].

[Continúa el desconcierto, parece que no saben qué decir].

– Juana: “No sabemos qué hacen”.

[Silencio].

– C: ¿No saben qué hacen?

– Grupo: “No”.

– Juana: “A nosotros nos daban un papelito para que escribamos con un esfero si votamos por el A o B”.

– Walter: “Yo elegí por el A, porque decían que iban a poner juegos. Y sólo pusieron una resbaladera”.

– Carlos: “Y bailoterapia”

– Válerly: “Yo voté por el B. Porque dijeron que iban a cuidar el ambiente”.

(gr. foc. 1)

[Una niña hizo referencia a elecciones y al presidente].

– Coordinador: El presidente, ¿para qué?

– Marco: “Para el grado”.

– Jenny: “No. Para la escuela”.

[Silencio].

– Diego: [pensando] “¿Cómo le decimos?”

– Marco: “La lista A y lista B”.

(gr. foc. 3)

El centro Quinoa funciona con dos jornadas, de 1° a 7° asisten por la mañana y 8° y 9° por la tarde; sin embargo el Consejo es uno sólo formado por niñas y niños de ambas jornadas. Esto contribuye a aumentar la confusión. Las propias niñas y niños que lo conforman, mezclan el Consejo, una vez elegido, con el proceso de elección del mismo.

- Coordinador: Y después de haber sido elegidos, ¿se reúnen solos los niños y niñas del Gobierno Estudiantil o con alguna profesora o profesor?
- Paul: “*Nos reunimos entre todos del Gobierno Estudiantil. Nosotros, otros niños más. Faltan pero: del colegio también son [de 8° y 9°], de la lista B, nosotros somos de la lista A*”.
- C: ¿Los de la lista B también son del Gobierno Estudiantil?
- Paul: “*Sí, pero ellos son como otro grupo*”.
- C: Entonces, ¿hay dos Gobiernos Estudiantiles?
- Paul: “*Sí. Hay dos listas*”.

(cons. e. 4)

Una niña, Alexandra, igualmente muestra desconocimiento de la formación del Consejo; dice que su compañera Jenny forma parte del Consejo, cuando no es así; de su grado no hay nadie (gr. foc. 2). Tampoco saben la labor que hacen sus representantes.

- Coordinador: ¿Qué hacen las niñas y niños del Gobierno Estudiantil para que ustedes participen?
- [Silencio].
- C: ¿Saben qué hace el Gobierno Estudiantil?
- Horacio: “*No*”.
- Priscila: “*No*”.
- Alexandra: “*No*”.
- Alfredo: “*No*”.

(gr. foc. 2)

La fuerte vinculación, rozando la restricción, del Consejo al proceso electoral, la podemos observar también en el papel que se atribuye a la maestra asesora (también llamada coordinadora) del Consejo. Respecto a ese papel una maestra nos cuenta que está involucrada en la formación de las listas, la elaboración del programa de gobierno, propaganda y preparación del debate anterior a las elecciones y “*coordinar, hasta que se llegue a feliz término, las elecciones, el conteo de votos, hasta que se publiquen los votos y se declara el ganador. Esa es la coordinación*” (entr. 4).

Se nos dice varias veces que la existencia del Consejo es por cumplir un requisito. Esta maestra lo expresa así: “*más que todo, el Gobierno Estudiantil es llenar un requisito del programa educativo*” (entr. 4). Otra maestra lo explica de esta forma:

“*No es tomado así en cuenta algo importante, no es decir: «el Gobierno Estudiantil es importante y todos los días se va a tomar en cuenta» (...) Es solamente por cumplir un requisito que la escuela pide, que se forme el Gobierno Estudiantil (...) «aquí está el Gobierno Estudiantil, estas son las propuestas, estos son los candidatos, aquí está cómo se eligió y tal». Pero así en llevar a serio, o tener importancia, no*” (entr. 3).

Las niñas y niños, si bien no mencionan la palabra requisito, lo dan a entender en su conversación:

- Priscila: “*A nosotros nos hacen votar para elegir cual es mejor presidente*”.
- Alexandra: “*Hay elecciones y nos dan unos papelitos*”.
- Priscila: “*Y nos dan el certificado de votación, un papelito para el otro año estar también en la escuela*”
- Coordinador: “*¿Qué quieres decir con que el papelito es para el otro año estar también en la escuela?*”
- Priscila: “*No sé. Nos dijeron así*”.
- Alexandra: “*A nosotros nos han dicho que debemos cuidar bien*”.

(gr. foc. 2)

Tiene razón Priscila cuando dice *nos hacen votar*. Como ya se ha indicado, el voto para su elección es obligatorio, hasta el punto de que quien no vote sin causa justificada será sancionada (Decreto, 2012: art. 69). Sobre la sanción, existe la idea en la escuela, como tiene interiorizado Priscila, que al matricularse el año siguiente se les puede pedir el certificado de votación. Es cierto que no es más que una idea difundida para incitar al sufragio, pues no consta entre los requisitos de admisión (Decreto, 2012: art. 153), pero ahí está, en el imaginario de las niñas y niños, por lo tanto les condiciona, cumple su papel. Una maestra también hace referencia a la obligatoriedad. Al hablar sobre las motivaciones de las niñas y niños para formar parte del Consejo dice:

“*No es decir, «yo quiero aportar a la escuela (...) me siento motivado por algo». Sino ellos cumplen por obligación, solamente por cumplir lo que la escuela o el Gobierno [del país] dispone*” (entr. 3).

¹⁰⁴ “*A nosotros nos hacen votar para elegir cual es mejor presidente*” (Priscila, gr. foc. 2).

El requisito debe ser cumplido tal y como establece la ley, escolar y estatal. Una maestra así lo expresa:

“Aquí en la institución (...) se trata de emular lo que se hace a nivel general. Es decir, se hace absolutamente todo, se elige el tribunal electoral, se elige designados de mesa, se hacen urnas, se hace padrones electorales, se da certificados de votación. Lo único que se les inculca (...) es que no sean como los políticos a nivel nacional (...) se les dice. «Ustedes van a ofrecer a sus compañeros lo que van a poder hacer»” (entr. 2).

Condición prácticamente inalcanzable la que se les pone. Va en contra de algo que está estrechamente ligado al proceso electoral. Éste, en la democracia actual, está mayormente abocado hacia el ganar o perder. Y frente a esta disyuntiva es difícil que quieran perder.

“Se eligió y hasta ahí llegó”¹⁰⁵

El funcionamiento de la comunicación es sintomático del estado de salud de cualquier proceso intersubjetivo; en este caso, de las relaciones entre el Consejo y la totalidad de las niñas y niños en la escuela. Respecto a esta comunicación una maestra nos dice que

“el Gobierno Estudiantil se comunica con todos los estudiantes (...) Cuando tienen que conversar algo, invitar a alguna actividad o solicitar alguna ayuda a los estudiantes, van aula por aula” (entr. 2).

Acerca de los cauces de comunicación establecidos, otra maestra expresa lo mismo sobre de la vía Consejo–estudiantes. Sobre la comunicación en sentido inverso: estudiantes–Consejo, dice algo que puede resultar preocupante: No se percibe que las niñas y niños hayan tenido necesidad de comunicarse con el Consejo.

“eso no se ha visto que hayan tenido [las niñas y niños que no forman parte del Consejo Estudiantil] alguna necesidad y quieran comunicar al Gobierno Estudiantil” (...) “No. Canales no. Ellos [el Consejo Estudiantil], a veces van anunciando por todos los grados algún objetivo que se plantean” (entr. 4).

Este mecanismo, de ir aula por aula en ocasiones, no convence a algunas maestras y estudiantes. A juzgar por lo que dicen, no existen mecanismos de comunicación entre el

¹⁰⁵ “El día que se eligió: «estos son los ganadores», y ahí quedó. Hubo las elecciones, se eligió y hasta ahí llegó” (entr. 3).

Consejo y las niñas y niños del centro, en ninguna de las dos direcciones. Un grupo de niñas y niños (gr. foc. 3) preguntado sobre si el Consejo va al grado para informarles o pedirles que participen en algo, después de reducir el tema del diálogo al proceso electoral, como hemos visto que ocurre en general, contestan que no.

– Válerly: *“Sólo nos dicen que si votan por el B es que le ayudamos a que cuidamos el Planeta y si votan por el A que van a poner en la escuela más juegos”*.

– Coordinador: Y después de las elecciones, ¿van a sus grados o les hacen participar de alguna forma a ustedes?

– Grupo: *“No”*.

(gr. foc. 1)

En referencia a este tema, de si hay cauces de comunicación establecidos, otra maestra nos dice: *“No. El día que se eligió: «estos son los ganadores» y ahí quedó. Hubo las elecciones, se eligió y hasta ahí llegó”* (entr. 3). Un niño, Marco, sentencia con cierta ironía la cuestión sobre la comunicación entre el Consejo y las niñas y niños. Dice que la presidenta del grado, compañera suya, no es tenida en cuenta por el Consejo y sí lo será cuando lleguen las próximas elecciones. Estas palabras de Marco cobran mayor sentido si tenemos en cuenta las que ha dicho anteriormente una maestra acerca de que para la elección del Consejo tratan de emular lo que se hace en el país. Es una característica clave de nuestro sistema político democrático, que refleja su cara (más) participativa en las urnas cada cuatro años.

– Coordinador: A tí, Jenny, que eres la presidenta de tu grado, ¿te llaman del Gobierno Estudiantil para alguna reunión?

– Jenny: *“No. Ahora ya no. Antes sí, en las votaciones”*.

– Marco: *“El próximo año es la próxima votación. Ahí le han de llamar”*.

(gr. foc. 3)

1.6.2. Papel extra-electoral del Consejo Estudiantil

Ya hemos señalado que con el ámbito extra-electoral nos referimos, no tanto al papel del Consejo una vez acabado el proceso electoral sino, al protagonismo que asume independientemente de este proceso. Es decir el papel que desempeña, y la visión que se tiene del mismo, no restringido al proceso electoral.

En el papel del Consejo más allá del proceso electoral de la escuela Quinua, encontramos tres características: En general, actúa como representante de las niñas y niños de la escuela. Sus actuaciones se producen de vez en cuando, no tiene una presencia constante en la escuela. Finalmente constatamos que comparte una característica ya vista en la participación general de todas las niñas y niños de la institución: su participación está, en gran medida, teledirigida; asume un papel prescrito por las personas adultas.

Representante de las estudiantes

El papel del Consejo como mediador y representante de las estudiantes es uno de los que con más frecuencia se le asignan. Su papel, se dice, es:

“ser los voceros de las inquietudes de todos los estudiantes (...) ser el nexo entre los estudiantes y los directivos (...) Tiene la potestad de recibir quejas del resto de estudiantes y hacerlas llegar a las autoridades, a los maestros (...) [Y en reuniones cantonales y provinciales con otros consejos estudiantiles] pueden expresar sus inquietudes, sus expectativas y también poner de manifiesto algunas denuncias” (entr. 2).

De la misma forma se expresa otra maestra diciendo que su función es *“tener representantes estudiantiles de la escuela”* (entr. 3). El papel fundamental es ser la voz de y representar a. Este hecho, que en principio parece lógico y beneficioso, lleva encubierto un matiz silenciador. Podríamos decir que detrás de su buena intención se oculta un potencial peligro: Representar es hacer presente algo ausente, luego cuanto más se representa a alguien menos presente queda, corriendo el peligro de llegar a quedar ausente.

Ya hemos oído al Ministerio decirnos que, el Consejo es un órgano que *“asegura y garantiza el continuo ejercicio de la participación democrática”* (Acuerdo, 2011: art. 27). Una maestra dice que así ocurre argumentando que *“el representante de los estudiantes es parte con voz y voto del Gobierno Escolar, que es el máximo organismo de control de la institución”* (entr. 2). Sería necesario aclarar qué entendemos por democracia, porque al tomar decisiones en el Gobierno Escolar los votos de las maestras tienen más peso que los del resto (Decreto, 2012: arts. 79 y 83).

La segunda característica que hemos anunciado del papel del Consejo era que su presencia en la escuela no es constante, más bien puntual. Preguntadas las niñas y niños sobre si el Consejo promueve su participación en la escuela dicen que no. Pero es interesante fijarnos en cómo explican esa falta de fomento de la participación.

- Grupo: “No”.
- Paola: “Nunca”.
- Marco: “Dijeron que iban a pintar los juegos y nunca pintaron, que iban a arreglar y no arreglaron”.
- Paola: “Dijeron que iban a poner plantas y no pusieron”.
- Diego: “Dar pelotas a los niños para que jueguen sin comprar, pintar las resbaladeras. Pero nunca cumplieron”.

(gr. foc. 3)

Los argumentos que tienen para defender la idea de que el Consejo no fomenta su participación son que no hace aquello a lo que se comprometió: no pintó ni arregló los juegos, no puso plantas, etc. Pero no hacen referencia directamente a su involucramiento. Si tenemos en cuenta la concepción que las niñas y niños tienen de participación encontramos el sentido. Como ya hemos visto, la idea de participar que tienen es pasiva, no se piensan como sujetos actores.

Un miembro del Consejo corrobora la opinión de las niñas y niños anteriores: no fomentan la participación. Sin embargo la razón que se deduce de su intervención es que las niñas y niños no quieren participar.

“No (...) Bueno, en concursos hacemos que participen diciendo que hay regalos, premios, que hay refrigerios; entonces los niños se emocionan y quieren participar” [risas] (Paul, cons. e. 4).

Estos eventos se presentan ya en los planes de trabajo de las listas candidatas al Consejo; por ejemplo un concurso de tarjetas navideñas o actividades lúdicas en las fechas especiales (Quinoa, 2011b). Así, parece que lo que se espera del Consejo es que haga las actividades que ofreció en la campaña, en las que, en el mejor de los casos, se pretende que las estudiantes *tomen parte*.

¹⁰⁶ “Son participaciones, claro, no son diarias, pero sí las hay (...) de cuando en cuando” (entr. 2).

Una maestra apuntala esta idea: cuando se le pregunta sobre el papel del Consejo respecto a la participación en el día a día de las niñas y niños, dice que no trabaja en ese sentido, *“simplemente lo que ellos hacen es realizar las actividades (...) que se han propuesto”* (entr. 4). Actividades, por otra parte, puntuales, como expresa esta maestra al hablar del Consejo y dar ejemplos de participación. Cita el día del maestro y el día de la familia. Sobre ellas dice que: *“son participaciones, claro, no son diarias, pero sí las hay (...) de cuando en cuando”* (entr. 2). Esta línea, de participaciones puntuales, la podemos observar en las palabras de la siguiente maestra. Lo que añade es una razón para entender la escasa participación: *“no hay mucha influencia del Gobierno Estudiantil aquí, porque son tan pequeñitos”* [se refiere a niñas y niños de 5° grado, 9-10 años] (entr. 1). Aunque, según continúa explicando, hay excepciones: como el supuesto caso de que *“un niño ha tenido un accidente y necesita colaboración. Hacen [el Consejo Estudiantil] una rifa. Se ponen de acuerdo y todos participan”* (entr. 1).

También hay manifestaciones categóricas respecto a la relación entre el Consejo y la participación en el día a día de las niñas y niños. *“No. Yo no le veo relación”* (entr. 3). O: *“Sinceramente, dentro del aula con los estudiantes, en el diario desarrollo de las actividades (...) el Gobierno Estudiantil no juega ningún papel”* (entr. 2).

Papel prescrito

Para completar esta visión del papel extra-electoral del Consejo nos vamos a fijar en una tercera característica. Como le ocurre a la participación de las niñas y niños de la institución en general, el quehacer del Consejo está, en gran medida, *teledirigido*; asume un papel prescrito por las personas adultas. Lo redactan los intereses de la escuela, como institución adulta. Unas maestras dicen que *“una vez hicieron [colaboraron en la construcción de] un muro, otra vez unas gradas, o sea: obra física, que se necesita en la escuela”* (entr. 4). Se refiere también la realización de una minga (trabajo comunitario), para pintar el cerramiento de la escuela, actividad que realizan *“por supuesto, con la guía de los maestros”* (entr. 2).

Por supuesto, con la guía de los maestros. Sin duda. Este papel prescrito y guiado se evidencia en expresiones como la de esta maestra, al decir que al Consejo se le permite hacer lo que está correcto. Pero, ¿quién y cómo se establece qué es *lo correcto*?

“En medida de lo que está correcto, ellos [el Consejo Estudiantil] hacen todo. Se les permite. Si tienen que hacer una rifa para conseguir sus proyectos de trabajo (...), si, por ejemplo, es una minga de limpieza, la organizan, tienen el apoyo de los dirigentes [directiva de la escuela] (entr. 4).

No es, pues, un derecho, es una concesión que las maestras hacen según su criterio. La participación *permitida* al Consejo carga el mismo lastre que la participación general de todas las niñas y niños de la escuela: la dirección la llevan otras.

Lo más parecido al actuar diario que se encontró fueron actividades direccionadas por intereses adultos para el beneficio de la escuela, como institución; no así por intereses específicos infantiles.

[Las maestras] *“les decimos: «ustedes, como Gobierno Estudiantil, tienen que tratar de cuidar tal cosa». Es decir, estaban los niños siendo muy mal educados (...), ahí dejaban los pozuelitos de la comida [sin botar a los basureros]; lo cual se veía muy mal. Entonces fueron organizándose [el Consejo Estudiantil] para que vayan [el resto de niñas y niños] recogiendo los platitos, para que vayan poniendo en los tachos (...) Controlando a los niños, que no peleen” (entr. 4).*

En estos casos, se les asigna un papel de vigilantes: que no se bote basura, que no haya peleas,... Con lo que la imagen del Consejo que se fomenta en las demás niñas y niños no es de algo cercano, propio. En este caso ocurre algo parecido a lo que hacía la directiva del grado cuando salía la maestra.

Una maestra, refiriéndose a las niñas y niños del Consejo, condensa en una frase el aroma que han dejado las expresiones anteriores. Va a ejemplificar su papel puntual situando la acción *en el día del maestro*; el papel dirigido indicando que son las maestras quienes hacen que se cumpla la acción; e, implícitamente, se refiere al papel representativo, pues son las niñas y niños del Consejo quienes ofrecen el homenaje estudiantil a las maestras. Dice: *“en el día del maestro, nosotros hacemos que el niño entregue una florcita a cada maestro” (entr. 2).* Veamos (en la tabla 22) la relación que existe entre esta expresión con las características señaladas.

| EJEMPLO DEL PAPEL EXTRA-ELECTORAL DEL CONSEJO ESTUDIANTIL | | |
|--|---|--|
| <i>“En el día del maestro...</i> | En eventos puntuales | De cuando en cuando |
| <i>...nosotros hacemos...</i> | Las maestras deciden | Papel prescrito |
| <i>...que el niño entregue una florcita a cada maestro”.</i> | El <i>niño</i> del Consejo en representación del <i>niño</i> de la escuela. | Representante de todas las niñas y niños de la escuela |

Tabla: 22

1.7. FUNDAMENTO DE LA PARTICIPACIÓN

Ya hemos explicado que la participación la fundamentamos en tres criterios: su carácter de dirección, de constancia y de origen. Vamos a analizar la información de la escuela Quinua guiadas por estas características: Decisoria/dirigida, habitual/eventual y derecho/deber, les hemos llamado.

1.7.1. Participación decisoria/dirigida: “no nos vamos a engañar”¹⁰⁷

“El alumno desarrolla actitudes de crítica y toma de decisiones” (Quinua, 2009) podemos leer en el proyecto educativo institucional cuando habla del modelo pedagógico de la escuela. Una competencia sobresaliente. Para tomar decisiones es necesario sentirse libre y, una vez decidido algo, hay que responsabilizarse con ello. El proyecto educativo institucional así lo entiende y, en consecuencia con querer educar en la *toma de decisiones*, asume la libertad y la responsabilidad como valores que dan identidad a la institución. Y, por si esto fuera poco, uno de los objetivos estratégicos del currículo institucional es: “preparar niños lo suficientemente autónomos para asumir responsabilidades en la escuela, el hogar y la comunidad” (Quinua, 2009). Recapitulando, podríamos decir que en la escuela Quinua las niñas y niños aprenden a ser autónomos desarrollando actitudes de crítica y toma de decisiones con libertad y responsabilidad. En este línea una maestra dice:

“Los maestros sí toman muy en cuenta eso [en referencia a la toma de decisiones] (...) Por ejemplo dicen a los estudiantes: «¿les gusta trabajar en grupos (...) o les gusta trabajar con vídeos?» (...) [entonces] sí deciden en la forma de trabajar” (entr. 2).

“Ustedes hacen con su creatividad” (obs. 4), dice la maestra a las niñas y niños en clase de arte cuando inician la elaboración de una olla de barro, o *“las decisiones que ellos toman en cuanto a elegir sus representantes, es una decisión propia, sólo de ellos”* (entr. 2), se observan como ejemplos de trabajo en la búsqueda de esa competencia sobresaliente. En esta línea hay otros sencillos ejemplos en la búsqueda de impulsar el

¹⁰⁷ “No nos vamos a engañar y vamos a decir que a los niños se les da aquí un espacio o poder de decisión” (entr. 2).

poder de decisión, la autonomía, de las niñas y niños que debemos rescatar y potenciar:

En clase de estudios sociales algunas niñas y niños se levantan de sus puestos a sacar punta al basurero, o a pedir materiales (borradores, pinturas,...) a otras niñas y niños. Lo hacen sin tener que pedir permiso a la maestra (obs. 3).

Las estudiantes deciden, dice una maestra, si se hace o no un campeonato deportivo, “*si [en un grado] no quieren participar, no participa [ese grado]*” (entr. 2). Hay ocasiones, meritorias, en las que las niñas y niños asumen funciones que, en principio, están asignadas a la maestra. Un ejemplo es el que la maestra cuenta de que algunas estudiantes le ayudan apoyando a un “*niño especial*” que hay en su aula (entr. 1). En otra ocasión, en clase de matemáticas:

La maestra pregunta quién quiere dictarles números decimales a las dos niñas que están en la pizarra. Casi la totalidad [no puedo asegurar que nadie quedara sin alzar la mano], levanta la mano diciendo “*¡yo, yo!...*”. La maestra elige a Benito para que les dicte tres números. Benito dicta, “*24 centésimos*”,... y las dos niñas de la pizarra escriben, cada una a un lado (obs. 1).

Un lunes, en un momento cívico en el que se trataba la importancia del agua, algunas niñas y niños del grado que lo presidía salieron con unos sencillos disfraces de gotas de agua. Al acabar el acto cívico la maestra me dice que la idea de llevar las gotitas “*ha sido iniciativa de ellos*”. Me lo dice en un tono alegre, satisfecha, resaltando su nivel de participación (obs. 6). Los actos sociales en general son ejemplos recurrentes para hablar de la participación estudiantil:

“*A veces, finalizado el año, hacen que cada grado prepare un número como clausura del año lectivo; entonces [la maestra] dice: «¿quién quiere salir en un baile?, voluntarios*” (entr. 3).

Hemos empezado con unas intenciones estupendas de que las niñas y niños sean críticos y sepan decidir, y acabamos poniendo ejemplos en los que la toma de decisiones queda en ofrecerse voluntaria para salir en un baile al finalizar el año. Son tenues las líneas que separan lo decidido de lo inducido y esto de lo exigido.

Conversando una maestra sobre qué cosas deciden habitualmente las niñas y niños en el aula y fuera de ella, su primera reacción es que deciden lo que quieren. Después, con un ejemplo, matiza y se observa que quien decide es ella. Finalmente pone un ejemplo en el que sí deciden las niñas y niños, si bien es una decisión que no afecta mayormente al aprendizaje. Deciden, dice:

“Lo que ellos quieren (...) Hay niños que quieren sólo matemática o ya se cansan y sugieren: «veamos lenguaje y literatura» (...) Entonces yo tengo que ver: «ya, ya, está bien pero vamos a hacerlo después, que estamos atrasados en esto». Ellos escogen los temas de los cuentos cuando les mando deberes” (entr. 1).

Ese *lo que ellos quieren*, acaba siendo los temas de los cuentos para los deberes. Algo similar ocurre con lo que expresa otra maestra al hablar sobre el poder de decisión de las niñas y niños. La primera reacción es afirmar que sí pueden decidir algo, pero conforme avanza su discurso ese poder de decisión se va diluyendo hasta quedar en, simple, solicitud:

“Sí pueden decidir algo. Por ejemplo (...): «Hoy quisiéramos, señorita, practicar básquet». Entonces la maestra dice: «No, hoy día no tenemos hora para practicar, dejemos para mañana». Entonces ellos solicitan” (entr. 4).

La respuesta que da la siguiente maestra, a la pregunta acerca de las responsabilidades que asumen las niñas y niños, es curiosa. Se responsabilizan según aquello que más le gusta a ella: el orden y la disciplina.

[Se responsabilizan en] *“conservar bien sus útiles (...) Lo que más me gusta es el orden, cuando usted ve un grado con sus cuadernos bien llevados (...) con orden, bien pintados (...) es que hay disciplina y orden en todo” (entr. 1).*

Las expresiones de las siguientes maestras rebajan por completo el ideal planteado en el proyecto educativo institucional. La primera de ellas, hace un llamado a la realidad, a la sinceridad, pidiendo que no nos engañemos:

“No tienen un poder de decisión, porque prácticamente no nos vamos a engañar y vamos a decir que a los niños se les da aquí un espacio o un poder de decisión (...) En realidad, sinceramente, yo sí pienso que en la mayoría de instituciones educativas, así no se quiera decir, la participación de los estudiantes, en la toma de decisiones importantes al menos, es mínima” (entr. 2).

“Mayor parte de decisión el alumno no tiene. Quizá porque (...) es niño; y los mayores no les entendemos. Y es una forma de que el niño en el futuro sea siempre tímido porque como (...) no se le da lugar a opinar, a participar (...) se siente cohibido muchas veces y por eso es que a veces no les gusta hablar, no les gusta participar” (entr. 4).

“Quienes deciden son los profesores, son las autoridades. La profesora es la que imparte la clase, la que tiene al mando al frente de ella la clase, los conocimientos; y el alumno no. No hay poder de decisión” (entr. 3).

Las niñas y niños también lo tienen claro, hablando sobre qué les gustaría poder decidir en la escuela dicen:

– Paola: *“El tipo de ropa que tenemos que estar. Me gustaría llevar otra ropa porque no me gusta este uniforme”*.

– Marco: *“Eso ya manda hacer el director, tenemos que pagar,... todo eso”*.

(gr. foc. 3).

Eso ya manda el director, dice Marco; o *la profesora*, como dicen las siguientes maestras, no hay margen para hacer otra cosa:

“Cuando la profesora manda un trabajo ella es la que va a poner el tema de investigación y pone (...) un esquema. «Tienen que hacer esto». Entonces, el alumno tiene que seguir el esquema, y si el alumno trajo otra cosa: «no, tú tienes cero porque yo no te mandé así, tienes que aprender a escuchar órdenes, tienes que hacer así” (entr. 3).

“Sí sería de dar cierta libertad. Pero la libertad no (...) se le puede dar solamente pensando en lo de ellos: el juego, que es lo que más les gusta. El aprendizaje es lo primero. Lo primero es lo primero: la preparación intelectual, la preparación integral del ser humano” (entr. 4).

Lo de *ellos* es el juego, lo *nuestro* es la preparación intelectual. ¿Lo de *ellos*,... frente a lo *nuestro*? Planteamiento inmovilizador para lograr un encuentro, un convivir en la escuela. Imposible, ya, si somos *nosotros* quienes tenemos la potestad de conceder un derecho fundamental, más allá del de la participación: la libertad. Y es que los intereses *nuestros* priman sobre los de *ellos*. Una maestra nos cuenta lo que le ocurrió en una clase en la que explicaba los paralelos de la Tierra, cómo la clase se le alborotó por las ganas de tomar parte de las niñas y niños:

“Toditos quieren hacer. Entonces yo escogí dos de aquí, dos de allá, para que escriban los nombres de los paralelos (...) «Sólo ustedes hacen, los demás lean para ver qué nos dice [el libro]». Pero todos quieren participar. «Esperen ya. Ellos participaron ahora, mañana en otra clase participarán otros dos, o como necesite, ya” (entr. 1).

Hoy escojo yo, mañana... también. No queda margen. Esta forma de plantear la participación desde los intereses adultos, en este caso que sepan los nombres de los paralelos, acarrea problemas. Sus palabras indican que a veces se ve desbordada por las ganas de “participar” de las niñas y niños: *Esperen ya*, les impera. Y para zanjar la situación acaba diciendo que escogerá quien participa según sus necesidades. Así lo expresa también esta maestra:

“En algunas cosas que a lo mejor las profesoras creen conveniente hacen democráticamente y en otras yo creo que a lo mejor por conveniencia de la maestra: «hagamos así» y así se va a hacer” (entr. 3).

Entonces, según estas palabras, aunque en algunas situaciones puedan decidir las niñas y niños, esas situaciones las define siempre la maestra. El poder de decisión no se trata como un derecho, sino como una concesión adulta hacia la niñez.

Las niñas y niños tienen que hacer aquello, y sólo aquello, que la maestra les pide. El lápiz, por ejemplo, no lo pueden utilizar ni sacar a la mesa, si ella no se lo indica. En una ocasión les dice la maestra:

“Abran en la página 71 del libro. Observen el dibujo”. Es el mapa de América. Después les indica: “ahora lean el recuadro”. Y les insiste, como metiendo prisa: “¡Lean, lean. Quiero que lean! El que acabó con el lápiz,... con el dedito arriba” (obs. 3).

En otras ocasiones les hacía levantar el lápiz cuando habían acabado una tarea. La inercia de la práctica le llevaba a pedir lo mismo en esta ocasión, pero se da cuenta de que no lo tienen. Les había dicho que sacaran el libro, no así el lápiz, luego no lo habían cogido. Ya sea con el negro del lápiz o con los colores del arco iris, la dirección del qué-hacer infantil es la adulta. Un clásico de manual, para ejemplificar la falta de promoción de la autonomía es que las niñas y niños no puedan decidir sobre el color del esfero o pintura a usar. No obstante sigue en las aulas.

En clase de ciencias naturales la maestra dice a las niñas y niños que va a dictarles unas preguntas, y comienza: *–“La parte que da origen,...”* Una niña interrumpe: *–“¿Con rojo?”* *–“No”*, responde la maestra. *–“Ya puse con rojo”*, le susurra la niña con tono de preocupación al compañero que tiene al lado. Mientras, la maestra continúa: *“La parte que da origen a una nueva...”* (obs. 2).

Rojo no. ¿Azul, morado,... lila? Una queda, quién sabe si meciéndose o zozobrando, en un arco iris; la otra continúa su recorrido por la planta. Realmente, el mundo (cromático) infantil no es el mismo que el del adulto. En el siguiente fragmento nos encontramos con otro ejemplo en el que, con la intención de fomentar la participación, se produce un choque de colores:

En clase de estudios sociales, la maestra permanece junto a su mesa revisando los cuadernos de dibujo que le muestran. Varias niñas y niños van llegando hasta la mesa a mostrarle la tarea acabada. Un niño llega con un mapa pintado, al parecer por los contornos, con esmero, y con los nombres aprendidos en esa clase en sus respectivos lugares. Yo veía el dibujo y pensaba que le iba a decir que estaba muy bien. Sin embargo le dice: “*A mí me gustarían también las letras de colores*”. Las letras de los océanos y demás datos estaban escritos con lápiz y eso era lo que le reclamaba la maestra. El niño da media vuelta y, con la mano que sostiene el dibujo caída (cuando llegaba la llevaba en alto), regresa a su puesto, sin decir nada y se pone a colorear las letras. Seguido, se acerca una niña y le muestra su dibujo con el continente pintado y las letras de colores, pero la parte de los océanos estaba sin pintar. Le dice: “¿De qué color será de pintar ahí?” La niña vuelve a su puesto, callada al igual que su compañero, y pinta de azul los océanos. Seguido, aprovechando un momento que no hay nadie mostrándole la tarea, se dirige hacia mí con intención de decirme algo. Yo me azoré un poco, pensé que me iba a indicar con qué color tomar mis notas o algo por el estilo. Pero no, era para comentar lo que había ocurrido con el niño y la niña: “El asunto es que ellos hagan, que participen” (obs. 3).

El asunto es que hagan (como yo les diga) y así participan, parece ser la idea de la maestra. Las niñas y niños no deciden ni el color que utilizan en sus trabajos, frente a lo cual, como ya se ha comentado, no dicen nada. Vuelven a su puesto y rehacen, o mejor dicho: siguen haciendo lo mismo, siguen dejando que *les* hagan.

“¡Escuela!: ¡Atención! ¡Firmes!”¹⁰⁸

El momento cívico del inicio de semana es un acto concebido especialmente como representativo de la participación estudiantil. Sin embargo, no se libra de las diferentes percepciones, opuestas en la mayoría de los casos, al interpretar ese tomar parte de las niñas y niños en el mismo. Sobre lo que deciden las niñas y niños en los actos cívicos se dice:

¹⁰⁸ “¡Escuela Quinua: Atención (...) Descanso. Atención. Firmes!” (obs. 6).

“No, no [deciden]. La profesora dice, por ejemplo: «A ver, [como se acerca el] 6 de diciembre, como estamos en fiestas de Quito, tú me vas a decir este poema a Quito; tú unas frases alusivas a la fecha; tú vas a hacer esto; tú, tú,...», ella es la que impone. «Y para el baile vamos a poner una música y vamos a ver quién se mueve mejor». Entonces, «tú te mueves mejor, ven acá». Pero sí hay compañeras, a veces, que dicen: «¿quién sabe un trabalenguas», y un niño dice: «yo». «A ver, ¿qué trabalenguas sabes? Muy bien, pasa. ¿Quién sabe una adivinanza (...), un cacho, un chiste?» Entonces a esos niños que saben algo les dicen: «tú vas a participar en eso»” (entr. 3).

En la primera parte de esta cita, la maestra reconoce que no hay poder de decisión porque son las maestras las que escogen quién va a hacer qué. En la segunda parte habla de excepciones (“Pero sí hay compañeras...”), y da algunos, pequeños, ejemplos en los que la maestra les ofrece tomar parte en el acto cívico.

Como estamos viendo que es habitual, hay opiniones diversas, entre diferentes maestras y de una misma maestra. Escuchemos lo que nos dice una maestra diferente a la anterior, y volvamos a escuchar a la misma de antes (la entrevista 3):

“Un 90% de maestras (...) tratan de hacer participar (...) En muchos casos tratan no sólo de hacer participar a los niños buenos (...) Los días lunes [en el momento cívico] he visto casos de que sacan a los niños que no son tan buenos científicamente o intelectualmente” (entr. 2).

[Las maestras] “ven niños que a lo mejor son tímidos, no son buenos estudiantes y dicen: «ahora tú vas a participar» (...) Las maestras les consideran y dicen «ahora tú vas a hacer la presentación» y el niño se siente motivado y muy contento porque dice «la maestra me toma en cuenta»” (entr. 3).

La maestra me toma en cuenta. Le toma en cuenta para participar. La intención es loable: que tomen parte (en las actividades de clase y actos varios) aquellas niñas y niños que generalmente no lo hacen. No reaccionan a tiempo y otras se les adelantan cuando piden voluntarias, les da vergüenza,... No obstante seguimos en el mismo esquema, ya comentado anteriormente: yo hago, tú haces,... otra nos hace participar. La maestra les *considera*, les *toma en cuenta*, les *saca*,... en fin: decide quién, en qué, cuándo y cómo participa. Pero, ¿quiere esa niña, tomar parte en eso, en ese momento y de esa forma? Puede ocurrir lo que a Priscila:

- Coordinador: Priscila, ¿tú participaste en el momento cívico?
- Priscila: “*En ninguno. No me gusta. Nunca he participado. Porque me da vergüenza. La señorita sólo me sabe sacar cogiendo la bandera*”.
- Alexandra: “*Algunos hablábamos y ella salía cogiendo solo la bandera*”.
- C: ¿Y te gusta salir llevando la bandera?
- Priscila: “No” [contesta en voz muy baja].
- [Silencio].
- Alexandra: “*La señorita nos dice que toca salir de una cosa y el otro de otra cosa*”.
- C: Y, Priscila, ¿no le dices a la profesora que no te gusta llevar la bandera?
- Priscila: “*Me toca*” [dice con resignación].

(gr. foc. 2)

Y, tengamos en cuenta, que el enfoque que le estamos dando en esta investigación a la participación es como un derecho, no como un deber. Priscila no decide libremente participar en lo que ella quiere. Se le hace participar en algo que no quiere.

Oigamos ahora a la maestra. En este fragmento se observa claramente el origen exterior del tomar parte de las niñas y niños. Al comienzo nombra a Alfredo, este niño prácticamente no habla.

“En la hora cívica que hicimos toditos participaron. Mi Alfredo, pobrecito, que más se van a reír, pero él también quiere hablar, pero le digo: «mi'jo no» [Alfredo quería hablar en el momento cívico, pero la maestra le dice que no porque habrá personas que se rían]. Les hice que recitaran el himno de la escuela, clarito el himno, entonces a él [Alfredo] le hice coger el estandarte con la letra del himno, él participó teniendo el estandarte. De cualquier manera todos participan, hay que ver para qué es apto, qué quiere hacer, y se le coloca ahí para que haga bien (...) Les saqué con unas cartulinas; por ejemplo, artículo uno del reglamento, el niño dice y los otros alzaban el letrerito para que lean todos. Una niña canta bonito, pues a ella también le saco (...) Mientras, a los otritos les hice prender una velita. Mientras ella cantaba toditos estaban concentrados con la velita. La cosa es hacerle activa” (entr. 1).

Si bien la maestra dice que *hay que ver para qué es apto, qué quiere hacer*, cada niña o niño, ella es la que *ve*, ella es la que regula el proceso de *lo que quieren hacer*. Así se refleja en los verbos que utiliza: *Les hice que recitaran, le hice coger, les saqué, le saco, les hice prender*. Ella es quién lleva la iniciativa, el sujeto de las acciones que llevan a cabo las niñas y niños. En el momento cívico,

la maestra explica que se va a celebrar el día mundial del agua. Unas niñas y niños hablan sobre los diversos usos del agua. Lo hacen de memoria, sin leer. Al acabar el acto le pregunto a la maestra cómo han preparado los textos que han recitado. Ella me dice que se han fijado en lo que dice el libro de texto de ciencias naturales y lo han expresado “*con sus palabras*”. Después consulto el libro, llego a la página 55, y leo las palabras exactas que han dicho (obs. 6).

La percepción de las niñas y niños tampoco concuerda con la de la maestra: Hablando sobre la preparación del momento cívico, Paola nos dice: “*ella [la maestra] solo decide lo que hay que hacer en el minuto cívico*” (gr. foc. 3). Otras niñas nos cuentan cómo preparaban lo que leían en ese espacio:

- Horacio: “*Del libro*”.
- Priscila: “*Sí, del libro*”.
- Horacio: “*La señorita nos decía qué parte teníamos que decir cada uno*”.
- Alexandra: “*Teníamos que aprendernos la parte que nos tocaba leer a nosotros para el momento cívico*”.

(gr. foc. 2)

Diego nos cuenta cómo se elige la canción. “*La señorita Dora [no Eugenia, la del grado] sabe dar siempre una canción al grado que va a hacer el momento cívico*” (Diego, gr. foc. 3).

Desde el inicio la maestra del grado que preside el acto da indicaciones a las niñas y niños: pasan adelante dos niñas y un niño con las banderas de Ecuador, Cuenca y la escuela. La maestra les indica dónde y cómo ponerse en las gradas, frente a la formación de toda la escuela. La maestra coge el micrófono y dice con tono marcial:

“*¡Buenos días! ¡Escuela Quinua: atención! ¡Brazos arriba. Tomen distancia! ¡Palmadas. Contando cinco palmadas. No escucho. Durísimo! ¡Descanso. Atención. Firmes!*” (obs. 6).

No siempre la direccionalidad es manifiesta, o tan drástica, existen formas suaves de direccionar, consciente o inconscientemente, la participación. Preguntada una maestra acerca de cómo se deciden las normas del aula, contesta que ambas, niñas y ella, toman las decisiones, *pero* antes de decidir les concientiza:

“*Con decisión de ellos y conmigo. Pero antes de decidir... Por ejemplo: (...) «¿Qué pasaría si es que yo les dejara todo? Sí, está bien, les pongo 20. El cuaderno mal llevado, mal hecho; [pero] como quiero ser buena profesora les pongo 20» [la calificación de trabajos y exámenes era sobre 20 puntos]. –«No, no, no, señorita, así no». – «Entonces, ¿qué tendremos que hacer? Él se merece un 20 porque sabe». Así les voy concientizando*” (entr. 1).

La maestra, físicamente muestra también su protagonismo en el aula, lo cual le agota. Anteriormente hemos escuchado a la maestra hablar de cómo a veces siente angustia y ansiedad en su trabajo (entr. 1).

La maestra se ha movido mayormente por la zona delantera del aula, pero también entre las filas. Nunca se ha sentado, en ninguna de las observaciones. Ha podido ocurrir esto porque yo, a veces, ocupó su silla y no hay más sillas vacías en el aula. Pero pienso que habría estado de pie aunque la hubiera tenido disponible, porque pasa toda la clase dirigiendo el proceso, diría incluso protagonizándolo. De las observaciones que hice sólo en la de clase de arte trabajaron en grupos. Eso le requiere estar constantemente en tensión –así lo percibo–. No tiene tiempo ni de beber el agua de frescos calentica que le traen cada mañana¹⁰⁹ (obs. 2).

La elección y funcionamiento de las representantes del grado no escapan a la dirección de las maestras. Las elecciones de la directiva del grado se realizan surgiendo la iniciativa desde fuera, el sujeto actor es *alguien* que no son las niñas y niños:

“En el grado nos avisan para quién quiere ser presidente del grado y después para ir al Gobierno Estudiantil. Entonces ahí [en el aula] hacen votaciones para ver por quién quieren votar” (Jéssica, cons. e. 4).

Nos avisan (otras personas) y *hacen votaciones* (las hacen-preparan otras personas). Con la participación del Consejo ocurre algo parecido, consciente o inconscientemente, el ideario adulto está ahí aleteando sobre la escuela. Es una especie de fuerza centrípeta que impera latentemente en la escuela. En el plan de trabajo que presentan las listas electorales candidatas al Consejo, encontramos ofrecimientos de las niñas y niños redactados de tal forma que muestran intereses más adultos que infantiles. Se ofrece: “Concientizar a los niños/as que adquieran la comida del bar (...) para mejorar la salud de los estudiantes”. Se habla de *concientizar a* y de *la salud de*. No se habla de *concientizarnos*, ni de *nuestra salud*. Se dice también que se van a “realizar actividades de recreación en las horas del recreo (...) para diversión para los niños/as-liberar energía” (Quinua, 2011b). ¿En qué sentido es interés de las niñas y niños preparar actividades para *recreación en las horas de recreo* siendo el espacio donde gozan de mayor libertad para hacer lo que quieren? ¿En qué sentido es preocupación suya *liberar energía*?

Nos hemos referido ya a la directiva del grado. No vamos a redundar. Solamente añadir un elemento que muestra el papel clave que tiene la maestra en la misma. Al hablar sobre cómo se realiza la elección de la directiva del grado, la maestra explica que las

¹⁰⁹ El agua de frescos es una infusión de varias hierbas, que se toma habitualmente en los Andes. Este ritual de llegar una señora con el agua de frescos para la maestra (incluso a mí, observador, me ofrecía) cada mañana se entiende mejor si pensamos que a las 7:30, hora en que comienzan las clases en los Andes, hay mañanas muy frías. Bien es cierto que la misma temperatura hay para las adultas y para las niñas, pero éstas no gozan de ese privilegio.

niñas y niños eligen los cargos de presidencia, vicepresidencia y tesorería, pero el de secretaría recae siempre en la maestra: “*Como secretario hacemos los maestros, cada maestro de grado. Yo les hago cada trimestre*” (entr. 1). Una vez más, aparece la referencia a que la maestra les hace. En este caso hace que ellas elijan cada trimestre a la directiva del grado. Otro aspecto que es necesario tener en cuenta es que la maestra asume el papel de secretaria. El ser secretaria no es algo banal. Es quien deja constancia de lo allí ocurrido. Quien escribe. Aquella cuya palabra (cuya forma de redactar la palabra de las demás) permanece.

Paola, no se anda por las ramas, a la pregunta de qué decisiones pueden tomar las niñas y niños responde, simple y llanamente: “*Ninguna*” (gr. foc. 3).

Y es que si se controla el proceso desde el inicio *seleccionando lo bueno* el resultado, seguramente, será el esperado.

“El año pasado una compañera seleccionó a un niño muy bueno para que salga en una dramatización sobre la Navidad (...) La compañera le preparó (...) salió muy bien” (entr. 3).

1.7.2. Participación, habitual/eventual: “*la participación es continua, diaria*”¹¹⁰

Uno de los indicadores para determinar la participación a la que nos referimos es que sea habitual. La percepción docente es, en gran medida, que la participación es continua. Se citan diferentes formas de ese tomar parte habitual, a nivel de escuela y de aula:

“Participan mucho en el cuidado del local escolar (...) hay grupos de estudiantes que todos los días participan en el cuidado del aseo de la institución” (entr. 2).

“el profesor le manda a la pizarra para realizar un problema, el niño está participando porque está realizando el problema en la pizarra; y si hay algún equívoco enseguida algún compañero le corrige (...) con exposiciones que hacen ellos. Esa es la participación del niño. O sea, participan (...) en el proceso de enseñanza aprendizaje (...) Entonces hay una participación continua, diaria, en todas las aulas” (entr. 4).

¹¹⁰ “*Hay una participación continua, diaria, en todas las aulas*” (entr. 4).

Pese a estos ejemplos de participación constante: cuidado del local, el salir a la pizarra o el trabajo en grupos, la mayor parte de casos que se observan son participaciones esporádicas: actividades sociales-culturales-religiosas. Las maestras, incluso, piensan que las niñas y niños quieren participar más en este tipo de actos.

“Participan (...) en las actividades sociales, deportivas y culturales [y] pienso que los estudiantes desean participar más en [estas] actividades (...) En el ámbito deportivo participan directamente, semana a semana (...) podríamos decir el 95% de los estudiantes participan en los deportes. Y en el área social, cultural también, en todas las actividades que la institución realiza los estudiantes son el centro de la participación, porque ellos son los que realizan las actividades, con la orientación de sus maestros, con la ayuda de los padres de familia. Pero los directos participantes son ellos (...) en los programas cívicos por el día de la bandera, los días lunes en los saludos a la patria, en los programas sociales por el día de la madre (día de la familia se le dice aquí en la escuela) y en los programas religiosos: el programa religioso popular tradicional que es el pase del Niño¹¹¹ en diciembre” (entr. 2. La nota al pie es añadida).

En el largo comentario anterior podemos fijarnos en tres aspectos importantes. Existe cierta contradicción: primero se dice que las actividades son realizadas por la institución y seguidamente se sostiene que son las niñas y niños quienes las realizan. Es cierto que las estudiantes son parte de la escuela, pero al hablar de la escuela o la institución en general se sobreentiende que se refiere a todas las instancias de la misma y, si no se dice lo contrario, suelen tener más peso las docentes. Por otra parte todas las actividades son puntuales: programa por el día de la bandera nacional: un día al año, los saludos a la patria de los lunes: 15 minutos al inicio de la semana, el día de la madre-familia: un día al año, el pase del Niño: un día al año. Además, las actividades no han sido decididas por las niñas y niños.

El tomar parte que se salva de las tres críticas anteriores es el de los eventos deportivos: se hacen con cierta regularidad a lo largo del año escolar y son decididos y realizados por niñas y niños, junto con docentes. Una maestra lo expresa diciendo que: *“el espacio de participación que más tienen es en cuanto a deporte (...) Casi toditos quieren participar en los deportes”* (entr. 4).

Como se ha indicado, el momento cívico se presenta repetidamente como ejemplo de participación de las estudiantes. Así, en referencia a los ámbitos de participación, estas maestras (la primera en un tono escéptico) comentan:

¹¹¹ Especie de procesión-desfile popular navideño que puede estar organizado por barrios, escuelas, parroquias, familias, etc. y suele finalizar en una iglesia católica con una misa.

“¿Participación?... Los niños que las profesoras sacan en los momentos cívicos. O sea,... participación bien marcada no le veo en la escuela” (entr. 3).

“Por ejemplo, si usted le hace participar a un niño (...) Los maestros en los momentos cívicos que preparan, un niño del grado (...) –cada maestro selecciona de acuerdo a las aptitudes y todo eso– es el que dirige el programa, la maestra ni coge el micrófono, el niño es el que presenta a sus compañeros y todo” (entr. 2).

Una maestra se refiere a la campaña electoral hablando sobre los papeles o protagonismos que asumen las niñas y niños en la escuela:

“Hay una cosa muy importante (...) la participación democrática de los estudiantes, en el proceso eleccionario (...) participan muy, muy activamente todos en la campaña electoral (entr. 2).

Un niño también se refiere al mismo hecho cuando pregunto por la toma de decisiones:

- Coordinador: Las niñas y niños, ¿pueden tomar decisiones en su grado y en la escuela?
- Marco: *“Una que otra vez”* [contesta con seguridad, casi sin dejar que acabe la pregunta].
- C: ¿Una que otra vez?
- Marco: *“Cuando saben tomar elecciones y eso. Hay unos niños que vienen y gritan todo. Todo gritan. Todos los días. Para elegir cuál es el presidente, el vicepresidente. Saben hacer un montón de bulla [lo dice en tono de queja, dando a entender que le molestan esos gritos, esa bulla]”.*

(gr. foc. 3)

Una que otra vez, nos dice Marco, y hace referencia a la campaña electoral que se desarrolla en la escuela antes de las elecciones. Se queja de que *vienen y gritan todo, todos los días*, haciendo un *montón de bulla*. Está hablando en un grupo focal con unos pocos compañeros suyos, pero bien podría levantar su protesta frente al Ministerio. Éste dice que “la campaña electoral debe realizarse en un ambiente de cordialidad, compañerismo y respeto mutuo. Quedan prohibidos todos los actos que atentaren contra los derechos humanos” (Decreto, 2012: art. 70). Marco no siente ese ambiente anunciado por el Ministerio, ni el respeto a su derecho a disfrutar de la calma.

Hay otra idea a destacar de las palabras de Marco es la que repetidamente aparece en estas páginas: la autoría de la participación es *de otras* (diferentes a las niñas y niños). *Cuando saben tomar elecciones*, dice Marco. Es decir: cuando suelen tomar elecciones, o cuando hacen (otras personas) las elecciones.

Así pues, los deportes, las actividades sociales, culturales, los momentos cívicos, el mundo electoral (campana y día electoral) y los concursos (de los que ya hemos hablado) son los ejemplos que nos dan pistas sobre la participación eventual que hay en el centro. Por otro lado, el cuidado, aseo de la institución, y el tomar parte en las actividades didácticas que la maestra prepara en el aula son los ejemplos más claros de participación no eventual.

1.7.3. La participación, derecho/deber: su(ob)jeto de derechos

Al analizar, en la categoría 2, cómo las maestras conciben la participación, he hecho alusión a dos carteles que están en la escuela en referencia a las niñas y niños: el primero se titula “Mis deberes” y el segundo “Mis derechos”. Éste enumera 10 derechos (tabla 23):

| “MIS DERECHOS” (cartel en la escuela Quinua) |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • “a vivir en un mundo lleno de paz y amistad” • a gozar de “protección especial” • “a un nombre y una nacionalidad” • “a una atención adecuada” • “a no ser discriminado” • “al respeto y al amor” • “a una buena educación” • “a recibir protección y socorro de nuestros padres y autoridades” • “a que no se le explote trabajando antes de tiempo” • “atención especial cuando nacen con problemas físicos o mentales”. |

(diar. c.)

Tabla: 23

A la concepción de la infancia que subyace del primer derecho como *algo* extraterrestre ya nos hemos referido. Me detengo ahora en la repetición que se hace del derecho a la “protección” (aparece en el segundo y el séptimo lugar). Generalmente se resguarda, se defiende a alguien que es, o está, en inferioridad de condiciones, que está en una situación de vulnerabilidad, expuesto al peligro. Y es cierto que las niñas y niños, en esta sociedad *adultizada* lo están. El riesgo es quedarse con esta visión. Esta

“declaración” de derechos tiene un enfoque mayormente asistencialista. En general, está planteada como si las niñas y niños fuesen objetos de derechos. Son receptores de protección especial, atención, respeto, amor, socorro, atención especial,... Es importante también destacar que no consta el derecho a la participación.

Hay otro aspecto en el que podemos fijarnos al leer estos 10 derechos. Es una cuestión gramatical que aporta información para el análisis. Observamos cómo unas veces se habla en primera persona: “Mis derechos”, “recibir protección y socorro de nuestros padres”, y otras en tercera: “Gozará de protección”, “no se le explote”, “cuando nacen con problemas”. Seguramente esta incoherencia sintáctica se deberá a un despiste. Pero indagando un poco, podríamos ver una explicación a ese despiste en la lógica racional de la indefinición de lo que es una niña o niño. ¿Son personas con una forma propia, válida y respetable de ver la vida, y, por lo tanto, de establecer sus derechos –en *primera persona*–; o son seres necesitados de que se les redacten sus derechos, que para *ser* necesitan estar protegidos por las adultas? Mientras las adultas sigan poniendo parches paterno–maternalistas desde la visión adulta, tendremos que preguntarnos en qué sentido son las niñas y niños sujeto de derechos o son objeto de derechos de las personas adultas: su-objeto de derechos.

Hemos mencionado también, que al subir las escaleras desde la entrada principal de la escuela no llegamos a (las reseñas sobre) los derechos, sin haber pasado antes por (las reseñas sobre) los deberes de las niñas y niños. Nos vamos a detener ahora en esta relación entre los derechos y deberes que se asignan a las niñas y niños en la escuela.

El *dereber*, falsa moneda

Las maestras relacionaban los derechos de la niñez con sus deberes de forma tal que, en algunos casos, el cumplimiento de los deberes parecía condición sine qua non para gozar de los derechos. Apenas se hizo referencia al derecho a la participación sin condicionarlo al deber. Un niño, Christian, calificó la participación como derecho, pero vamos a ver que la referencia quedó desfigurada cuando la explicaba; parecía una sentencia memorizada más que una convicción pensada.

- Christian: “*Participar es un derecho de todos los niños*”.
- Coordinador: Christian, ¿qué quieres decir con que participar es un derecho?
- Christian: “*O sea: participar en cosas buenas y no en cosas malas*” [contesta como dudando; pienso que no tiene una idea clara]. [Silencio].
- C: ¿Nos puedes explicar un poco más, Christian?
- Christian: “*Las cosas buenas de que podemos respetar a nuestros compañeros; y las cosas malas: que uno le dice a otro compañero: –«oye: bota la basura, qué importa»*” [«tira la basura al suelo, da igual»”].
- C: ¿Y en qué más cosas tienen derecho a participar?
- Christian: “*En concursos, en las clases*”.

(cons. e. 4)

En los dos primeros ejemplos que pone Christian, para dar significado a la participación como derecho, recurre a un discurso repetido a menudo por las maestras: el de la complementariedad ineludible entre derecho y deber. Sin embargo Christian lleva el discurso al extremo, pues los dos ejemplos que pone, participar en cosas buenas y no participar en cosas malas, son en realidad dos deberes: el deber de respetar a los compañeros y el de no incitar a alguien a botar la basura al suelo. Para poner este segundo ejemplo Christian utiliza la misma norma que les dicen las maestras. Un momento antes, en la entrevista, había dicho otro niño: “*el director, y la profesora que está de turno, al final de la hora cívica nos dicen que no botemos basura, que cuidemos nuestra escuela*” (Paul, cons. e. 4).

He dicho que no se citó la palabra *derecho* sin vincularla al deber. Escrita sí que aparece. En el Reglamento Interno de la institución se lee que

“son derechos de los alumnos: (...) presentar sus aspiraciones y reclamos a profesores y autoridades del establecimiento en forma respetuosa y recibir de ellos la respuesta correspondiente. (...) Participar en actividades sociales, culturales y educativas en las cuales intervenga el establecimiento” (Quinoa, 2008: art. 24).

Derecho, dice el reglamento, para presentar aspiraciones y reclamos y recibir respuestas. Y derecho a tomar parte en actividades. Respecto al primero no hay mucho qué decir: Es un derecho que hace unas décadas, cuando en 1989 la ONU lo proclamó, supuso un avance importante. Pero, la última palabra, la respuesta a esas aspiraciones y reclamos de las niñas y niños, la tienen *los profesores y autoridades*. El segundo carece de concreción: ¿qué implica participar en actividades sociales? ¿Cuál es su nivel de organización, decisión, etc?

Se habla del derecho, de que conozcan sus derechos, pero no tanto de que los ejerzan: Una maestra, al definir la participación decía: *“que los niños sepan cuáles son [sus] derechos, (...) y [cuáles sus] obligaciones”* (entr. 3). Así pues, cuando se trata de concretar esos derechos surgen más problemas. Las maestras y maestros muestran sus reticencias, oposición en algunos casos, a la concesión de derechos a las niñas y niños sin una contrapartida clara y previa de deberes. En la autoevaluación institucional, se muestra el descontento con leyes que:

“Exageran en la exigencia de derechos de niños y adolescentes, motivo por el cual la disciplina (...) se ha visto minimizada, siendo esta, uno de los factores coadyuvantes para que [las y los] estudiantes (...) no cumplan con las obligaciones educativas, repercutiendo directamente en el rendimiento escolar” (Quinua, 2011a).

Consultadas las maestras sobre este particular dicen que se refieren al código de la niñez y la adolescencia (Ley, 2003):

“Los niños simplemente exigen derechos pero no se dan cuenta que tienen que cumplir obligaciones. Por ejemplo: (...) la recuperación pedagógica (...) Para nosotros es mucho trabajo y máximo deben quedarse dos o tres, pero como se dan cuenta que es obligatorio darles recuperación, poco les importa atender a clase (...) Abusan” (entr. 1).

Esta maestra se refiere a una “clase de refuerzo” que se ofrece al acabar la jornada escolar habitual a las niñas y niños que muestran dificultades para aprender en la clase ordinaria. En el caso que nos ocupa (escuela Quinua), al ser la jornada habitual matutina, las clases de refuerzo se ofertan por la tarde.

Otras expresiones en este sentido de cuestionar los derechos, sin o antes de, los deberes son las siguientes: Una maestra se queja diciendo: *“Uno sí respeta los derechos [de las niñas y niños] pero saben que no tienen obligaciones. Pueden hacer lo que ellos quieren. Y no está bien”* (entr. 1). No tienen obligaciones, dice la maestra. Habría que preguntarse en qué sentido es real esta afirmación, pues el solo hecho de ir a la escuela es ya una obligación (Decreto, 2012: art. 168; Decreto, 2008: arts. 28 y 348). A las niñas y niños nadie les pregunta si quieren ir a la escuela cada mañana una vez que cumplen 5 ó 6 años.

En otras ocasiones se habla de desventaja de los deberes frente a los derechos. Como si de una competición se tratara. Escuchemos a esta maestra que lo expresa claramente:

“Ahora, en eso de los derechos y las obligaciones pienso que hay una desventaja, que a veces los niños dicen: «yo tengo este derecho, ustedes no me tienen que gritar, no me tienen que tratar mal, tengo mis derechos». Pero no se da cuenta que también tiene obligaciones y deberes que cumplir. Entonces el niño se cree como un ser superior al adulto y se cree que puede hacer lo que le da la gana” (entr. 3).

Resaltaré dos aspectos de este comentario: La maestra al ejemplificar, como parte de la *desventaja*, los derechos que las niñas y niños reclaman, anota el de no ser maltratados ni “gritados”. Frente a esto surgen algunas preguntas: ¿acaso nos tienen que recordar las niñas y niños su derecho al buen trato? ¿Necesita el derecho al buen trato el cumplimiento de un requisito previo o a la par para poder ser exigido? ¿Cuántas obligaciones y deberes tienen que cumplir las niñas y niños para merecer el buen trato? A mí me preocupa cuando equiparamos el derecho con el deber; cuando los acuñamos en la misma moneda. Es un dinero falso. Al emitirlo estamos poniendo en circulación la idea de que el ser humano necesita cumplir una serie de obligaciones para *ser* (tratado como) humano. El segundo aspecto que quiero resaltar es en torno a lo que dice la maestra de que: *entonces el niño se cree como un ser superior al adulto y...* Esta frase suena como un llamado de alarma a mantenerse en guardia frente a *algo* peligroso. Y, si así fuere, ¿no sería ese *algo* una situación como la que se ha vivido siempre, sólo que con los papeles, de adultas y niñas y niños, invertidos?

En esta competición entre derechos y deberes, otra maestra aporta, en principio, una solución equitativa; si bien acaba dando la ventaja a los deberes. Una ventaja determinante, pues el cumplimiento de éstos es condición para gozar de aquellos.

“Creo que debería estar: derechos 50% y deberes y obligaciones 50%. Y otra cosa que debería decirse ahí [en el código de la niñez y la adolescencia] es que primero [enfátiza primero] se deben cumplir los deberes para exigir los derechos. Por ejemplo: obligaciones de cuidar todas las instalaciones de la institución educativa, el mobiliario” (entr. 2).

En el caso de las votaciones para el Consejo vemos otra variante en esta mixtura de derechos y deberes. Por paradójico que parezca, una maestra nos dice que *“el derecho al voto (...) es una obligación (...) de acuerdo al reglamento de la ley de educación”* (entr. 2). Se basa para afirmar tal cosa en el artículo 69 del referido reglamento. Este trato equivalente del derecho con el deber, lo pude constatar en la escuela unos días antes de que se hicieran las elecciones para el Consejo. Un cartel en el tablón de anuncios, junto a la dirección de la escuela, lo reflejaba.

La mitad del cartel la ocupa una foto. En primer plano hay una urna, en la que una persona está depositando su papeleta de votación. Detrás de esa persona se observa una fila de personas dirigiéndose hacia la urna. La otra mitad del cartel la ocupa un texto que dice: “Elecciones al Consejo Estudiantil de la escuela «Quinua». 30 de noviembre de 2012. Todos tenemos la obligación de participar”. La frase *Todos tenemos la obligación de participar* está destacada con negrita y con un tamaño de letra doble que el resto (diar. c.).

Nos acaban de decir, la escuela y el Gobierno, que participar es un derecho; ahora que una obligación. Como hemos visto antes el enfoque de derechos crea dificultades a las maestras, por lo que es pragmático para la visión adulta recurrir a la asociación de éstos con los deberes. No se trata de cuestionar la legitimidad de los derechos y los deberes, las niñas y niños tienen deberes, como tiene cualquier ser humano. Pero no se puede condicionar el ejercicio de los derechos al previo cumplimiento de los deberes. Si así ocurre, las niñas y niños, cuyos deberes (y derechos) son establecidos por las personas adultas, no sienten el deber de cumplirlos y difícilmente podrán gozar de sus derechos. Una metáfora habitual para representar esta relación complementaria entre el derecho y el deber es considerarlos como dos caras de una misma moneda. Esa moneda es falsa. Es un híbrido de derecho y deber donde se difumina el valor tanto del derecho cuanto del deber. Una cosa extraña, a la que si hubiese que nominar podríamos llamarle *dereber*. Quienes la manejan son las adultas y la lanzarán al aire las veces que consideren oportuno hasta que caiga de la cara *más conveniente*, para la visión adulta. Y no necesariamente es la que consideran más conveniente las niñas y niños. Por otra parte: el deber se cumple por obligación y el derecho por convicción, motivaciones totalmente diferentes que determinan el uso que se haga de la participación.

Comenzábamos el análisis de esta categoría viendo con agrado que la escuela quiere que las niñas y niños desarrollen actitudes de crítica y toma de decisiones. Así pues, la escuela asume la libertad y la responsabilidad como valores que dan identidad a la institución. Además se tiene como uno de los objetivos estratégicos educar niñas y niños autónomos. Niñas y niños críticos, autónomos que toman decisiones en libertad y con responsabilidad. ¿De qué forma se podrá lograr esto sin que las niñas y niños se sientan sujetos de derechos, identificando y asumiendo éstos? ¿Cómo lograremos esto sin que se sientan libres para decidir sobre sus derechos, sin la presión de las obligaciones impuestas, sin que tengan la oportunidad de equivocarse?

2. RESULTADOS EN LA ESCUELA ROBLE

Al llegar a la escuela Roble me recibía Enrique, el portero. Él daba la bienvenida a las personas que llegaban a la escuela. Saludaba con la misma cortesía a pequeñas y a grandes, al igual que lo hacía Ernesto, el portero de la escuela Quinua. Entonces no le di más importancia. Ahora pienso que hubiesen sido unos buenos protagonistas de la investigación: son la primera persona con la que se encuentran las niñas y niños cada mañana en la escuela. Después de saludar, pues, a Enrique vamos a entrar en la escuela Roble; como en toda institución educativa, ahí tenemos mucho que aprender.

2.1. IDEA DE NIÑEZ

El pensamiento sobre sí mismas que expresan las niñas y niños parece reflejo del pensamiento que tienen las personas adultas. Su participación, como niñas y niños, es suficiente, lo que les enseñan las maestras es lo necesario, no deben perderse los conocimientos de clase, no saben qué es lo mejor para ellas, por lo tanto deben obediencia a las mayores.

2.1.1. Idea de niñez que tienen las propias niñas y niños: “somos sólo niños”¹¹²

Lo que necesitan las niñas y niños (sólo) lo saben las maestras. Parece que deben ser lo que las maestras quieran que sean.

– Geovanny: “Yo creo que no [deberíamos participar más], porque está bien lo que nos enseñan los profesores, es lo que necesitamos”.

– Hernán: “Sí. Porque si nos dejan,... podemos decir: «no hagamos esta clase» y no nos dan clase. Entonces no, porque podemos perder conocimientos”.

(gr. foc. 6)

– Marcela: “Ella [la maestra] debe elegir lo que debemos hacer nosotros, porque ella es la que nos enseña”.

– Mario: “Me gusta que sean [las maestras] más estrictas, para que aprendamos más y seamos buenos en los estudios”.

(gr. foc. 5)

¹¹² “Es que somos sólo niños (...) es como que no nos toman en cuenta” (Lizeth, cons. e. 7).

Geovanny, Hernán y Marcela justifican la negativa a ampliar su participación, su elección, porque si participaran más correrían el peligro de perder lo que necesitan. Y lo que necesitan es aprender lo que la maestra les enseña y hacer lo que ella decide. Si se separan de la maestra, entonces, parece que disminuye notablemente la posibilidad de aprender. Así lo da a entender también Oswaldo:

La maestra le dice a un niño: “Oswaldo, *acompañele a Santiago [a mí] a las copias*”. El niño se levanta enseguida pero le dice a la maestra: “*Sí, pero no se adelante*”, en el sentido de que no explique cosas mientras él no está. “*No*”, le dice la maestra. Me despidió de las niñas y niños y de la maestra y salgo con Oswaldo (obs. 7).

Preguntada una niña sobre si les habían dicho a sus maestras, o a la dirección de la escuela, lo que querrían cambiar de la escuela dice: “*no, porque nos da vergüenza y nos hablan (...) Es que somos sólo niños (...) Es como que no nos toman en cuenta*” (Lizeth, cons. e. 7). Estas palabras, por una parte reflejan descontento porque unas veces les hablan, les regañan, y otras no les tienen en cuenta; por otra resignación: al fin y al cabo son sólo niñas y niños y por lo tanto les *da vergüenza*. Es una muestra de cómo interiorizan la identidad sobre la niñez que, mayormente, tienen las maestras (más tarde, en la categoría 5.2: voces excluidas, analizaremos el fragmento completo donde se enmarcan las palabras de Lizeth¹¹³). El resultado es una dualidad de sentimientos que desemboca en una idea de su condición de niñez como seres inferiores que los mayores. Nosotras somos sólo niñas y niños, ellas son algo más que niñas y niños.

2.1.2. Idea de niñez que tienen las maestras: “*nosotras acatábamos más órdenes*¹¹⁴”

Un ser idílico, está en formación y tiene que obedecer, ¿en quién estoy pensando? Creo que ésta no sería una adivinanza difícil. Igual que esta otra: Un ser pragmático, maduro y con capacidad para decidir.

El considerar a las niñas y niños como sujetos de participación parece no ponerse en duda, y las maestras así lo expresan. Se dice que gracias a la participación aprenden a

¹¹³ Adelanto esta parte por la fuerza que considero que tienen para expresar la idea de voz no escuchada (categoría 5.1).

¹¹⁴ “*Nosotros, yo siento que éramos como más respetuosos a nuestros padres, a nuestros profesores, acatábamos más órdenes y decisiones*” (entr. 6)

generar ideas y a crear un sentido crítico (entr. 6). Es algo valioso con lo que partimos. Sin embargo parecen planear inexorablemente sobre la escuela ideas que amortiguan los intentos de cambio que se puedan llevar a cabo. La anterior maestra, si bien deja claro que apuesta por la participación estudiantil, refiere algunas desventajas de ésta: “*nosotros, yo siento que éramos como más respetuosos a nuestros padres, a nuestros profesores, acatábamos más órdenes y decisiones*” (entr. 6). Esto último parece contradecir lo que ha mencionado anteriormente: La participación infantil tiene de valioso que crea un sentido crítico, y de desventaja que le hace perder la actitud conformista respecto a la voluntad de las mayores. Algo complicado de entender: nos parece bien que sea crítico a la vez que conformista.

Cuando las maestras caracterizan a las niñas y niños de su escuela dan cualidades que dibujan una persona poseedora de tan grandes capacidades que se roza lo idílico. Esta forma de ver a la niñez no es nueva, ya hemos hablado de ella anteriormente. Y el peligro que tiene es que aquellas extraordinarias cualidades fácilmente acaban desdibujando la personalidad de las niñas y niños. Las niñas y niños de la escuela Roble, dicen estas maestras, son: “*Llenos de creatividad, con muchas expectativas, mucha participación, muy expresivos, bastante críticos*” (entr. 9), “*solidarios (...) espontáneos (...) abiertos (...) comprometidos*” (entr. 8). La línea que separa el ser y el deber ser es muy borrosa y flexible: ¿en qué sentido estas cualidades son de las niñas y niños que están en la escuela o de las que soñamos que estén?

“*Son niños todavía*”¹¹⁵

Hemos observado la idea idílica de la niñez, ahora asoma la otra idea, que no es opuesta sino complementaria: la niñez como la edad del todavía no. Esta maestra nos dice refiriéndose a las normas que hay que cumplir en el aula: “*como son niños, se olvidan*” (entr. 6). Así mismo, se dice que la promoción que hace el Consejo Estudiantil (en adelante Consejo) de la participación diaria no es significativa. Y se explica, diciendo en referencia a quienes forman el Consejo, lo siguiente: “*siempre yo lo que pienso es que son niños todavía*” (entr. 6). Es decir que aún no están preparadas: idea generalizada, según la maestra que vamos a oír ahora, y que denuncia sin ambages:

¹¹⁵ “*Siempre yo lo que pienso es que son niños todavía*” (entr. 6).

“A los niños, los adultos les callan, pocas personas escuchan realmente a los niños (...) Los adultos no toman en serio lo que el niño dice, en general. Y a nadie se le ocurre pensar que un Gobierno Estudiantil de la primaria podría estar opinando en la toma de decisiones de la escuela, por ejemplo, por esa manera que todavía tenemos de ver a los niños sin voz, de no considerarlos con seriedad” (entr. 8).

2.2. IDEA DE PARTICIPACIÓN

Las ideas que se tienen sobre la participación son diversas. Van desde casos sencillos como el que nos cuenta esta maestra: *“Como anecdótico, le cuento: a veces se me olvidó una tilde, y me dicen: «Mónica: tiene una falta de ortografía». Entonces participan”* (entr. 6). Hasta planteamientos complejos como el que hace esta otra maestra al hilo de que, para ella, la participación no es un asunto neutral, ajeno a la ideología, *“en las bases de participación (...) tiene mucho que ver (...) la ideología institucional, y sobre todo la de los profesores”* (entr. 7). Es por esto que debemos conocer cómo piensa la escuela (a través de las maestras, las niñas y niños y los documentos institucionales) la participación.

2.2.1. Idea de participación que tienen las niñas y niños: “Cuando recogemos los papeles. ¡Ahá: eso es participar!”¹¹⁶

- Coordinador: ¿En qué cosas participan ustedes?
- Govanny: *“A veces colaboramos para hacer fiestas sorpresa”*.
- Hernán: *“Sí. Porque era el cumpleaños de nuestra profe, la Mónica, y le hicimos una fiesta todos. Todos [los estudiantes] colaboramos”*.
- Naila: *“Todos traían una cosa que sirva para la fiesta y cuando venía la Mónica le hacemos la sorpresa y le ponemos la canción de feliz cumpleaños”*.
- Hernán: *“Por ejemplo: a veces un amigo se cae y nosotros participamos para ayudarlo”*.
- Govanny: *“Y le llevamos al doctor [de la escuela]. Nos ayudamos mutuamente en lo que sea que alguien necesite”*.
- Hernán: *“O si hay una pelea, los separamos”*.

(gr. foc. 6)

¹¹⁶ Hernán: *“Osea, como que nuestra profe dice [a alguien]: «por favor, ¿puede dar levantando [¿puede recoger] los papeles?»*, y (...) todos vamos a levantarlos para que no sólo haga él (...) Así participamos”. Govanny: *“Ahá: eso es participar”* (gr. foc. 6).

- Édison: [Participar es] *Que todos trabajen en equipo*”.
- Javier: “*Por ejemplo: yo participo en fútbol: hacer actividades*”.
- Lizeth: “*Participar en actividades, celebrar algo*”.
- Narcisa: “*Participar en las actividades que se hacen en la escuela, apoyar. Por ejemplo, en las cartas de San Valentín, todos participaron en lo que hicimos*” .

(cons. e. 7)

Colaborar para preparar una fiesta, separar a quienes pelean y ayudar a quien lo necesite,... tomar parte en actividades. Para las niñas y niños, todo esto es participar. Y se va concretando más la idea:

- Gevanny: “[Participar es] *colaborar con algo, ayudar*”.
- Hernán: “*Osea: como que nuestra profe dice [a alguien]: «por favor, ¿pueden dar levantando [¿pueden recoger] los papeles?», y (...) todos vamos a levantarlos para que no solo haga él (...) Así participamos*”.
- Gevanny: “*Ahá: eso es participar*”.
- Hernán: “*El Juan David, a veces no participa mucho*”.
- Gevanny: “*O sea, no se comporta bien con los demás (...) Y, a veces, la Blanca no quiere hacer los trabajos*”.

(gr. foc. 6)

Es participar recoger los papeles del suelo para que no sólo lo haga la persona a quien la maestra se lo ha pedido. Colaborar en algo, que la maestra ha pedido. ¡Eureka! –dice Geovanny–, *eso es participar*. Además, si participar es ayudar a alguien, por esta misma razón, cuando no se ayuda, o alguien no se comporta bien con las demás, no participa, como les ocurre a Juan David y Blanca.

“Yo estoy bien”. “Yo también”¹¹⁷

Estas concepciones de la participación van en la línea de: tomar parte en actividades puntuales (fiesta sorpresa, socorro a un amigo caído, fútbol, escribirse cartas de amistad para San Valentín) o tomar parte en actividades que no son las niñas y niños quienes deciden (recoger los papeles cuando lo dice la maestra o hacer los trabajos que ésta pide). Entonces, fácilmente derivan en una actitud pasiva por parte de las niñas y niños,

¹¹⁷ ¿Les gustaría participar más? “Yo estoy bien” (Lizeth, cons. e. 7) “Yo también” (Narcisa, Ángélica y Javier, cons. e. 7).

de un tomar parte en segundo plano. Otras están haciendo, por ejemplo un cartel, y ellas te incluyen. Te dejan participar.

– Marcela: [Participar es] *“incluir. Incluirte. Digamos que están haciendo un cartel y te incluyen para hacerlo”*.

– Estefanía: *“Sí. Te incluyen y vos tienes que hacer las letras, dibujar [en el cartel]”*.

(gr. foc. 5)

Cuando se trata la participación como *hacer* cosas, vemos que no hay dificultad en recordar ejemplos. No ocurre lo mismo si se presenta como hacer uso de su voz, de que su opinión sea tenida en cuenta. En principio sienten que también sucede, que su voz es tenida en cuenta. Las dificultades aparecen cuando deben recordar momentos en los que eso ha ocurrido.

– Coordinador: ¿Son escuchadas sus opiniones en el grado?

Grupo: *“Sí”*.

– C.: Recuerden alguna vez que ustedes hayan dicho algo y la profesora lo haya tenido en cuenta.

– Estefanía: *“Yo no”*.

– Mario: *“Sí ha pasado, pero no me acuerdo”*.

– Marcela: *“Yo creo,... No me acuerdo mucho, pero el día de la madre. Queríamos hacer unas flores, con unos rollos...”*

– Estefanía: *“El Tomás, creo que fue, el que dio una idea de hacerlos de colores”*.

– Daniela: *“Entonces, ahí hicimos de colores [los rollos para las flores].”*

– C.: Y, ¿alguna otra vez?

– Marcela: *“Sí se escucha, pero no me acuerdo”* [se ríe].

– Mario: *“Yo tampoco”*.

– Estefanía: *“Cuando queremos elegir el equipo [para las jornadas deportivas]”*.

– Mario: *“Una vez que nos mandaron un deber que ya era repetido (...) y nosotros le dijimos a la Mónica que ya habíamos hecho y ella se acordó y nos mandó otro”*.

(gr. foc. 5)

De todos modos, la constante es que no se observa mayor preocupación, en las niñas y niños, por ampliar su participación.

– Coordinador: ¿Les gustaría participar más?

[Silencio]

– Grupo: *“No. Nada”*.

(gr. foc. 6)

- Lizeth: “Yo estoy bien”.
- Narcisa, Angélica y Javier: “Yo también”.

(cons. e. 7)

Puede ser que no sientan preocupación por presentar una actitud pasiva en los espacios en los que participan, y que sus opiniones ya son escuchadas. Pero lo que sí está claro es que cuando son escuchadas se sienten bien. Se preguntó a las niñas y niños al finalizar la entrevista en los grupos focales cómo se habían sentido. Las respuestas en todos siguió la misma tónica: como nos dice Hernán, se sintieron “bien por poder expresar nuestras ideas, nuestras opiniones” (gr. foc. 6).

2.2.2. Idea de participación que tienen las maestras: “Hay una participación total”¹¹⁸

En general, se muestra convencimiento de que en la escuela Roble “*hay mucha participación de los niños (...) Hay una participación total*” (entr. 6). Y de que ésta es democrática (entr. 9). “*Vemos niños que sin temor a equivocarse expresan lo que sienten, sin temor a equivocarse manifiestan sus coincidencias, sus aciertos sus desaciertos con lo que manifiesta el adulto*” Y, comparando la participación actual con la de cuando era niña, dice: “*Ahora los niños y niñas tienen voz, tienen voto*” (entr. 7). Hay ideas sobre la participación que priorizan la autonomía de las niñas y niños, algo que no ha sido habitual:

“Cuando existen dudas y el niño, sin que la maestra le diga nada (...) levanta la mano o se dirige a la persona que está dando la clase, y pregunta o quiere saber algo más. O sea, que de manera autónoma quiere interactuar” (entr. 10).

La participación de las niñas y niños en la escuela se ha circunscrito generalmente a la instancia del Consejo. Así lo expresa esta maestra: “*el tema de la participación siempre ha estado más bien vinculado al tema del Gobierno Estudiantil*” (entr. 8).

Una maestra, hablando de esta participación estudiantil vinculada al Consejo, compara la escuela con el Estado (ecuatoriano, en este caso). Dice:

¹¹⁸ “Hay mucha participación de los niños (...) Hay una participación total” (entr. 6).

“tomando como referencia al Estado ecuatoriano (...) la escuela Roble es un estado chiquito, que también necesita alguien que esté al frente, a más de las autoridades y de los directivos. Igualmente, tener una visión de la democracia, de justamente tratar de llegar a sus compañeros con propuestas” (entr. 9).

Estamos hablando, pues, de una participación representativa. Y de una participación representativa *necesaria*. Dicho de otra forma: la participación, necesariamente debe ser representativa, delegada. Así se entiende lo que dice la maestra de que quienes representan tienen que *tratar de llegar a sus compañeros*, porque es muy fácil que el vínculo entre representada y representante se quiebre.

Participación adulta

Pero ésta es *una* visión de la democracia y de la participación. La que podríamos llamar participación adulta. Y le llamo así porque no la vemos solamente en esta maestra, sino que es la visión del Ministerio (Acuerdo, 2011: art. 27). Es la que mayormente conocemos, la que sabemos, la que tenemos. Así se entienden una serie de intervenciones, que vamos a ver ahora, en las que se dice que a las niñas y niños les falta capacidad para organizarse. En referencia a cómo se forman las listas candidatas al Consejo se piensa que:

“es un proceso bastante complejo porque todavía no están [las niñas y niños] en la suficiente capacidad y hay que buscar la manera de ayudarles, de organizarles (...) Siempre se está trabajando sobre lo que es la participación (...) se les habla de lo que es la participación (...) De los grados superiores, sexto y séptimo, es dónde se trata que salga el presidente y el vicepresidente [del Consejo Estudiantil]; porque ya están más grandes obviamente y tienen un poco más claro el panorama” (entr. 9).

Tienen más claro el panorama. Claro, el panorama que supone la participación adulta, para la cual, obviamente se está en mejor capacidad cuanto menos niña o niño se sea. La edad, una vez más, aparece como un limitante de la participación. Paradójicamente el mayor impedimento a la participación infantil es justamente su *ser* infantil. Una maestra reconoce que: *“Nuestros niños son todavía invisibles, como que empiezan a tener voz en la secundaria”* (entr. 8), cuando dejan de ser niñas y niños. Bajo esta lógica resulta casi imposible pensar honestamente en una real participación de las niñas y niños. Rozamos lo absurdo. Es como defender, por ejemplo, que una persona está más preparada para ejercer la participación ciudadana cuanto menos ciudadana sea.

Frente a este callejón sin salida en el que hemos metido a la participación infantil, no nos queda a las adultas más que tomar las riendas y, como dice la maestra, *organizarles*. Podríamos decir que hay que organizar su organización¹¹⁹. Pero, ¿por qué no pensamos, o mejor: por qué no dejamos pensar a las niñas y niños en otra forma de participación que no sea la que conocemos a nivel del Estado? ¿Acaso las niñas y niños no tienen otra forma de entender la participación?

Una maestra nos dice que “*tiene que ser transversal y cotidiano para que sea un proceso formativo (...) No se trata solo de participar sino tener conciencia de participación*” (entr. 8). Ser conscientes de que se está ejerciendo un derecho. Preguntada esta maestra, sobre las desventajas de fomentar la participación en las niñas y niños, nos da un mensaje básico para emprender cualquier proceso de cambio; y el de la participación, como dice ella, es uno.

“¿Desventajas? Claro. Al principio, como es un proceso de aprendizaje, habrá quien lo dice de tal o cual manera, habrá los extremos, pero es parte de un proceso de aprendizaje, de un proceso de cambio. Pero creo que es necesario. Vivimos en una sociedad de allanamiento de derechos: en lo laboral, en lo diario, en el simple caminar en una calle no hay respeto por el peatón. Para mí es necesarísimo” (entr. 8).

Y si es necesario es posible.

2.3. ESTRATEGIAS PARA LA PARTICIPACIÓN

Al entrar al aula lo primero en lo que me fijo es que las mesas (cada estudiante tiene una mesa individual) están dispuestas en forma de U abierta hacia la pizarra. Las dimensiones del aula y el número de niñas y niños lo permiten, pienso en un primer momento. Después amplíé mi pensamiento: también, y sobre todo, contribuye la disposición de la maestra a “romper filas”, en todos los sentidos de la expresión (diar. c).

Esta sencilla estrategia de *romper filas* y colocar las mesas de forma que las niñas y niños se vean la cara y no vean sólo la de la maestra puede ser un aporte para que las estudiantes se sientan más protagonistas, sientan que pueden tomar más parte: contribuye a la participación. Curiosamente, al ser consultadas las maestras acerca de estrategias para fomentar la participación en clase, no se mencionó esta disposición de las mesas. Lo cual interpreto como una puerta por abrir. Quiero decir que seguro habrá

¹¹⁹ Dicho en el más castizo habla cuencano: *hay que darles participando*. Es decir: hay que participar por ellas. En la nota a pie de página 121 se explica este giro lingüístico.

cosas que hagan las maestras, sin darles mayor importancia, y que si se analizara la participación en la escuela asomarían.

2.3.1. Intervenciones en el aula

Las maestras dan otros ejemplos de participación. Esta maestra ejemplifica la participación con el trabajo en grupos en el aula: *“Siempre se está trabajando sobre lo que es la participación. Desde el mismo hecho de crear grupos para trabajar dentro de las aulas, están involucrados, están participando”* (entr. 9). También se pone como ejemplo de estrategias para la participación los ciclos de indagación, especialmente en ciencias naturales. *“«¿Qué vamos a hacer, qué vamos a investigar?» Entonces, es con los niños con los que armo (...) un plan, siempre yo armo conjuntamente”* (entr. 6). *“Los chicos empiezan a observar, a trabajar sobre (...) algo que les llame la atención, planteado como una pregunta”* (entr. 9). De esta forma, lo que se va a aprender está *“más centrado en la necesidad del niño que en lo que el adulto piensa que el niño necesita”* (entr. 10).

Otra forma de intervención observada fue la lectura. Ésta era totalmente guiada por la maestra: ella indicaba qué se leía, quién empezaba, cuando se cambiaba y quien continuaba.

“Ahora vamos a leer”, y le pide que lea del libro a la primera niña de la U los tipos de energía. La niña empieza a leer. Van leyendo un trozo cada niña o niño, por el orden que están sentadas. La maestra les va indicando cuando dejan de leer y comienza la otra. Así, dice para que siga leyendo otro niño: *“A ver, Nibardo”*. Lee el niño. La mayoría de niñas y niños siguen la lectura en su libro. Le pide que continúe a otra niña (obs. 8).

Esta maestra nos cuenta cómo las niñas y niños deciden incluso sobre aspectos culinarios:

“Les digo: «Niños, ¿qué les parece si en Navidad hacemos muñecos de jengibre?» E igual me dicen: «Mónica, ¿por qué no hacemos mejor chocolates?» O sea, llegamos a un acuerdo, no soy yo la que impongo, sí hay la participación” (entr. 6).

Sobre este último ejemplo, más allá del valor alimenticio de los muñecos, podríamos preguntarnos acerca del valor curricular o de funcionamiento escolar que tiene esta decisión de las niñas y niños.

Nos cuenta una maestra que la mayoría de las niñas y niños no opinan, se quedan calladas y no participan. Cuando le preguntamos qué estrategias siguen las maestras para que esas niñas y niños participen, dice:

“Siempre hay una conversación de por medio, con el chico o con la chica, donde se le hace sentir confianza (...) Y se le motiva a que exponga, a que pase al pizarrón, a que dé un punto de vista, «y tú, ¿qué opinas? (...) No te escucho, más duro [habla más alto]» Cosas así, para que vaya soltándose. Se habla con los papás también, que le favorezcan. Sí, es difícil” (entr. 8).

Son interesantes estos esfuerzos focalizados, para fomentar el que las niñas y niños se hagan presentes. Mejor aún si los combinamos con otros donde se favorezcan diferentes tipos de expresiones, como nos cuenta otra maestra: Se promueve *“la participación a través de situaciones que permitan exponer la creatividad, sus criterios (...) fomentar las expresiones culturales, artísticas”* (entr. 7). Por lo visto en la clase de arte podríamos decir que esta maestra no se equivocaba.

“¡Vuela como el viento!”¹²⁰

Debo decir algo antes de entrar de la clase de arte: Al comenzar a codificar la información de las escuelas creé una subcategoría con el fin de detectar y agrupar las participaciones con decisiones que desencadenaran cambios a nivel de aula o escuela. Conforme iba avanzando el análisis me daba cuenta que apenas observaba ese tipo de participaciones. Prescindí de ella. No obstante en la clase de arte se dio una de esas situaciones anheladas. Las niñas y niños estaban trabajando con la maestra de arte en un aula habilitada para ese fin, y una vez finalizado el periodo de esta clase de arte (40 minutos) tenían que regresar a su aula ordinaria con Mónica, su maestra habitual. Sin embargo el empeño y decisión de las niñas y niños por continuar la clase consiguió alargarla 20 minutos por encima de los 40 estipulados. ¿Qué estrategia fue la que funcionó como aliada de las niñas y niños: La puerta del aula que permanecía abierta, el reloj de pared congelado o, quizá, la abstracción de de la obra de Kandinsky en la que se inspiraban?:

¹²⁰ “Que alguien vaya a preguntar a Mónica a ver si nos deja un ratito”, dice una niña sin levantar la mirada de su figura, como lanzando una pelota al aire a ver si alguien la recoge. “Yo voy a preguntarle”, recoge un niño la pelota, dirigiéndose a la salida del aula. “¡Vuela como el viento!”, le dice otra niña, mientras pinta (obs. 10).

No son las 9:20. Pero en el aula de arte el reloj de pared se detuvo alguna vez marcando esa hora. Desde entonces no tiene prisa. Parece indicarnos que aquí no prima la productividad, los resultados, la eficiencia,... Se ha parado a contemplar a las niñas y niños gozar del momento. Un momento que puede durar un minuto o sesenta. Aquí prima el disfrute, el proceso,... el *ser humano*. La puerta, abierta en todo momento, no motiva a las niñas y niños a abandonar el aula. Eso sí, salen sin ningún protocolo a limpiar sus pinceles a las llaves de agua que están afuera, cada vez que cambian de color, y vuelven a entrar.

Las niñas y niños están pintando libremente una figura de barro que hicieron en la clase anterior. La figura y la pintada se inspiran en la obra de Kandinsky. Todas y todos están involucrados. Conversan entre sí en un ambiente de trabajo agradable. Unas de pie, otras sentadas en las banquetas; chicas y chicos están concentrados en su trabajo. Aunque la mayor parte del tiempo están pintando su obra, se levantan y se mueven por el aula con total libertad buscando colores y viendo las obras de sus compañeras y compañeros.

Han pasado los 40 minutos y suena el timbre de cambio de hora. La maestra les dice: *“Chicos: ya tocó el timbre. Laven los pinceles”*. Pero un gran número suplica: *“¡No,...! Pídale un poquito de hora a la Mónica”*. La maestra dice, mientras sigue observando cómo pinta los detalles una niña: *“no creo que sea posible”*. Nadie deja el pincel.

“¡OK, chicos! Comiencen a lavar pinceles –vuelve a decir la maestra sin alterarse, pasado un rato–. Tengo que preparar la clase para otro grupo”. *“Que alguien vaya a preguntar a Mónica a ver si nos deja un ratito”*, dice una niña sin levantar la mirada de su figura, como lanzando una pelota al aire para que alguien la recoja. *“Yo voy a preguntarle”*, la recoge un niño, dirigiéndose a la puerta. *“¡Vuela como el viento!”*, le anima otra niña, mientras pinta. Enseguida vuelve el niño diciendo: *“¡Buenas noticias!: Mónica no está en la clase”*. Todas y todos siguen pintando. La maestra, contagiada quizá por el interés en la tarea que se respira, continúa así mismo pintando, dando orientaciones a un niño. Queda atrapada también por las manecillas paradas del reloj (obs. 10 y diar. c.).

El involucramiento descrito en la clase de arte se observó también con algunas actividades cortas. Estas actividades muestran otro tipo de participación. Puede que no sean actividades elegidas por las niñas y niños, no obstante, consiguen interesarles y moverles hacia el aprendizaje.

Están haciendo una tarea de un programa de activación de la inteligencia consistente en resolver un laberinto. La maestra les dice: *“Estoy en dos minutos aquí. Voy a por una agüita. Por favor, nadie se levanta del puesto”*. Sale del aula y el ambiente no cambia nada. Veo un real involucramiento de las niñas y niños en su tarea (obs. 9).

Las niñas y niños se muestran interesadas en la tarea, a pesar de que sólo faltan 20 minutos para que finalice la jornada. Una de las actividades es un crucigrama. *“¡La cuatro es fotosíntesis!”*, dice uno de los niños de un grupo. *“¡El ocho es clima, clima!”*, dice otro niño de ese mismo grupo (obs. 8).

En la clase de arte fue la única vez que observé la puerta abierta en todo momento y que las niñas y niños pudieran salir cuando quisieran sin pedir permiso. No se podían

observar fácilmente acciones de las niñas y niños surgidas de su iniciativa. Por ejemplo, el que una niña o niño se comunique con todo el grupo, sólo se observó en la clase de arte y en dos ocasiones que hicieron trabajo en grupo. “¡Qué difícil! ¿Alguien ha acabado?, cometa una niña en alto (obs. 8). Cuando alguna niña o niño habla en alto es, generalmente, para dirigirse a la maestra.

Se ve libertad para dirigirse a la maestra. Para pedirle ayuda, si está hablando para todo el grupo, levantan la mano; y si no, le llaman desde el puesto. “*Mónika ayúdeme*”, le dicen (obs. 9). Siempre se dirigen a ella por su nombre. “*Mónika: ¿qué son enunciados?*”, pregunta una niña (obs. 8). Otro tipo de actuaciones a iniciativa propia se observan para moverse por el aula: para coger pinturas del casillero, para sacar punta. Parece que es habitual que hagan eso sin tener que solicitar permiso a la maestra (obs. 9).

Las intervenciones de las niñas y niños consisten también en salir a la pizarra a resolver, por ejemplo, divisiones (obs. 7). Pero éstas cuando la maestra lo pide.

Acabamos de ver unos ejemplos de preguntas que dirigen las niñas y niños a la maestra. Centrémonos ahora, pues, en el tipo de preguntas que se oyen en el aula. En primer lugar hay que resaltar que tanto las estudiantes como la maestra hacían preguntas. Esto tiene su importancia si hablamos de participación, pues toda iniciativa que surja de las niñas y niños, como la de cuestionar, es importante. No obstante, las preguntas que hacía la maestra, mayormente, compartían dos características que contribuyen muy poco a desarrollar la participación de las estudiantes: la maestra ya sabía la respuesta y sólo había una respuesta válida.

La maestra hace una división en la pizarra recordándoles los pasos a seguir: “*ocho para cinco,... ¡Ayúdenme!*” El tono de voz de la maestra es fuerte; se le oye muy bien. Las niñas y niños van respondiendo: “*¡A uno!*” “*¿Y el residuo?*”, vuelve a preguntar ella. Así van resolviendo la división (obs. 7).

En otra ocasión, en clase de ciencias naturales:

Mientras leen, la maestra, de vez en cuando, hace preguntas sobre el texto, algunas niñas y niños levantan la mano y responden. “*Pare un momento, Lucía*”, dice la maestra a la niña que lee, y pregunta cómo se llama el proceso que hacen las plantas para crear su propio alimento. Una niña responde “*fotosíntesis*” (obs. 8).

No faltaron las preguntas dirigidas:

La maestra les pregunta: “¿Qué es una estrategia?” Una niña responde: “Es algo que nos ayuda”. “Sí,... –dice la maestra sin dar un reconocimiento total a la respuesta, como esperando una definición que, parece ser, les ha dado antes. Y continúa –Es un caminito,...”. Y deja la frase abierta para que alguien la acabe. Nadie lo hace, así es que continúa: “...que lleva a la,...” Y ahora sí, dicen varias niñas y niños: “solución”. Entonces dice la frase completa ella: “Es un caminito que lleva a la solución” (obs. 7).

Hay maestras inconformes con la participación existente que proponen abrir caminos. Ésta nos da una pauta: “como adultos, tratar de pensar cómo hubiésemos querido que en nuestro tiempo nos hubiesen estimulado para poder participar, para ser sujetos con voz y voto dentro de una comunidad educativa” (entr. 7). Interesante ejercicio el que propone esta maestra para las personas adultas: para empezar exhorta a pensar, actividad en desuso. Capacidad sobra, pero requiere tiempo, y la sociedad hoy empuja. En segundo lugar, anima también a recordar la niñez. Porque, aunque se olvide, las adultas también fueron niñas y es conveniente recordarlo para facilitar aquello de ponerse en los zapatos de la otra. Y finalmente, pensando en nuestra niñez, re-crear ese tiempo para sentirnos *sujetos con voz y voto dentro de una comunidad educativa*.

Otra maestra, al hilo de la existencia de niñas y niños que callan dice hay que dar espacios de confianza para que opinen, para que alcen la voz, para que se muestren (entr. 8). Continúa con unas palabras donde podemos ver el siguiente esquema: humildad para reconocer que hay mucho camino por recorrer; convicción de que se va a recorrer; y tener una actitud crítica, como dice ella: ser cuestionadora.

“Nos falta un montón. Nos falta aquí como Roble, en nuestra sociedad, en Ecuador, crecer muchísimo en participación (...) Mucha gente me dice que soy muy cuestionadora. No me conformo y si me llego a conformar nuevamente con lo que está aquí, retrocedo lo que ya avancé. Entonces, sí les digo a los niños: «opina, habla, te van a escuchar»” (entr. 8).

2.3.2. La directiva del grado: representante,... ¿de quién?

La directiva del grado es un grupo de cuatro o cinco estudiantes que son elegidas en cada grado, en cada aula, por las niñas y niños de ese grado. Una de las funciones de quien salga electa como presidenta o presidente de esa directiva es formar parte de las listas candidatas al Consejo de la escuela. La maestra que vamos a escuchar dice, en referencia a la maestra responsable del Consejo, que lo que ésta hace es:

“informar a las profesoras [las maestras de cada aula] que tienen que escoger a los chicos. Que tienen que ser escogidos los chicos con ciertas condiciones (...) partir de una conversación con los chicos: «¿a quién buscamos que esté al frente del grupo, quién nos va a representar?»” (entr. 9).

La maestra responsable del Consejo informa a las maestras de aula que debe haber una directiva de grado; que no pueden conformar ese grupo cualquier niña o niño, deben tener ciertas condiciones; y que ella es quien va a orientar la elección: el proceso debe comenzar con una conversación de la maestra con las niñas y niños, diciéndoles, por ejemplo: “¿a quién buscamos...?” Vemos entonces que, desde el inicio, el proceso de formación de la directiva del grado está bastante inspeccionado por las maestras. Continuando con el papel que juega la maestra respecto a la directiva, tenemos que referirnos al hecho de la representación que estas niñas y niños ejercen. Si bien la maestra anterior alude, hablando por las estudiantes, a que la directiva del grado representa a las propias niñas y niños lo que oímos a otra maestra nos desconcierta. Ésta, sobre el papel que desempeña la directiva del grado, nos explica lo siguiente:

“Muchas veces les pongo que me representen, por ejemplo le digo: «Deme trayendo¹²¹ esas cosas» (...) Revisar que las cosas estén en orden; que los niños estén,... Digo, «Por favor, Naila, que es la presidenta: me da viendo¹²² un momentito el grado, que esté tranquilo, que esté educado. Yo ya vengo, que me llama el director». Queda como representante mía, la presidenta del grado. Más o menos, esa es la idea (...) Diferentes funciones, pero pequeñas, son niños todavía (...) no podemos darles mucha responsabilidad” (entr. 6).

Es curioso, queda como representante de la maestra. ¿No debería ser al revés? Han sido elegidas por las estudiantes, no por las maestras. Luego, si de representar se trata, deben representar a las estudiantes. Pero no funciona así. Por lo mismo, al ser la maestra la que delega, ella decide qué deben hacer.

En el Manual de Convivencia de la escuela se lee que las estudiantes tienen derecho a

“manifestar su discrepancia respecto a las decisiones educativas que les afecten. Cuando la discrepancia revista carácter colectivo, será canalizada a través de la tutoría o representantes estudiantiles” (Roble, 2012a).

Vemos aquí una función de la directiva del grado en la que sí asume un papel de

¹²¹ Expresión típicamente cuencana que se utiliza para la forma imperativa, cuando la acción podría ser realizada por quien habla. Se construye anteponiendo, al verbo principal, el verbo dar en imperativo, a modo de auxiliar. Después se coloca el verbo principal en gerundio. En la expresión de la maestra, en vez de decir tráigame emplea primero el “auxiliar” *deme* y después el principal *trayendo*.

¹²² *Vea por mí. Controle por mí.* Es la misma construcción que la anteriormente explicada.

representar a sus compañeras y compañeros. Pero llama la atención la condición que se añade a aquello en lo que pueden intervenir las niñas y niños en el ámbito escolar. Se dice que tienen derecho a expresar su discrepancia sobre las *decisiones educativas que les afecten*. Esta frase da por sentado, cuando menos, dos cosas: Una es que en la escuela se toman decisiones que no son educativas; y otra, que no todas las decisiones educativas les afectan a las niñas y niños. Las preguntas que subyacen lógicamente son: ¿En qué sentido se habla de decisiones no educativas en una escuela? Y ¿qué decisiones (educativas o no –si las hubiera–) que se tomen en una escuela no afectan a las niñas y niños? Volvemos a una cuestión medular: La escuela está concebida al margen de la participación, de los intereses de las niñas y niños (*los suyos*, no los que las adultas creen que...). Si no, cómo podemos pensar que hay *cosas*, cualquier cosa, en la escuela que no les afecte. Pongamos un ejemplo extremo: Supongamos una escuela particular en la que se trate el tema del sueldo, no ya de las maestras sino, del personal de limpieza: ¿Acaso esa persona que limpia las aulas no lo hará más a gusto y con mayor esmero, con lo que eso implica para el bienestar de las niñas y niños, si recibe un salario justo¹²³? ¿Que lo más probable es que ese tema no les interesa a las niñas y niños? Puede ser, pero les afecta. Luego, cuando menos, hay que posibilitar que, si quieren, se manifiesten al respecto.

“Mero formalismo”¹²⁴

Una maestra es categórica cuando se le pregunta sobre el papel que desempeñan las niñas y niños representantes del grado:

“No. No hacen nada [responde con contundencia, con seguridad]. Es un elogio y todo lo demás pero no tienen ninguna participación. O sea, para el Consejo Estudiantil, medio que forman parte,... Pero no. En realidad, lo que yo veo, es un mero formalismo; no tiene ninguna acción dentro del grado” (entr. 8).

Preguntadas estas niñas y niños sobre la directiva del grado, pronto desvían la respuesta

¹²³ Este caso extremo, como lo he caracterizado, nos lleva obviamente a un terreno resbaladizo, el de qué es lo justo. No es el momento entrar de lleno ahí. Pero ya que lo hemos utilizado como ejemplo, no lo podemos esquivar totalmente para que sea útil. Quizá un criterio que podrían seguir las niñas y niños de 9 años (las de nuestro caso) sería que un sueldo justo para la persona de la limpieza es aquel que le permite llevar un nivel de vida como el que lleva su madre, o la directora de la escuela, o... ¿Qué oportunidad más “oportuna” para trabajar el tema de la justicia?

¹²⁴ “Lo que yo veo, es un mero formalismo; no tiene ninguna acción dentro del grado” (entr. 8).

hacia la campaña electoral para el Consejo de la escuela. De esta forma se corroboran las palabras de la maestra que hemos oído anteriormente (entr. 8), conciben la directiva del grado como un paso para el posible acceso al Consejo.

– Mario: *“Para la elección de la directiva del grado se presentan candidatas y por votación les eligen”* [habla en tercera persona pero se refiere a su grado].

(...)

– Coordinador: ¿Quién es el presidente o la presidenta del grado?

– Mario: *“La Naila. Iba a ser el Hernán, pero no quiso”*.

– C: ¿No quiso?

– Marcela: *“A mí me han dicho porque, de vez en cuando, le llaman en la mitad de clase y se atrasa y lleva deber...”*

– C: ¿A ustedes les gustaría ser presidente o presidentas del grado?

– Estefanía y Marcela: *“Sí”*.

– Mario: *“A mí no. Te hacen mucho relajo. Tienes que igualarte [porque les llaman para salir de clase]”*.

– Marcela: *“A mí sí, porque haces cosas, te diviertes, haces tu nombre, tu foto”* [se refieren a la campaña electoral que llevan a cabo para el Consejo Estudiantil, una vez que han sido elegidos presidentes o presidentas en el grado].

– Estefanía: *“Les pintas a los niños pequeños la cara”*.

– C: ¿Cómo?

– Estefanía: *“A vos te ponen un número de lista, por decir, 24, y tú les pones a los niños de primero”*.

– Marcela: *“Y hay como una cosita, que vos haces psss... en el pelo y se pinta el pelo del color de tu lista [electoral]”*.

(gr. foc. 5)

En esta conversación del grupo focal podemos entrever dos ideas de la directiva del grado, aparte de la ya comentada acerca de que se le ve como camino hacia el Consejo. Una es que quienes no desean formar parte de la directiva del grado arguyen que no quieren salir del aula porque eso implica salir del (espacio del) conocimiento, del aprendizaje. Ya hemos hablado de este tema al analizar en la categoría uno la idea que tienen las niñas y niños sobre ellas mismas (deben ser lo que las maestras quieran, y eso lo aprenden en el aula). Así pues, el formar parte de un grupo de dirigentes se concibe como algo aparte del aprendizaje curricular. Si son dirigentes, les sacan (otras personas, no ellas) de la clase y después se tienen que igualar. La otra idea es que la principal motivación de quienes sí desean formar parte de la directiva del grado es que se divierten. Aspecto estupendo (entre otras cosas, para eso se va a la escuela). Pero, ¿en qué medida esa participación conlleva decisiones que afecten al funcionamiento de la escuela? Según Mario la trascendencia de lo que decide la directiva del grado queda

muy en entredicho: “*Nos hacen grupos y nosotros decidimos el color de la lista, el número,...*” (Mario, gr. foc. 5).

Así, se entiende que la presidenta del grado no muestre interés por no asumir un papel de reclamo: Le planteamos la situación de hacer algún requerimiento sobre su participación a la maestra: ¿Naila, usted, como presidenta del grado: qué le diría a Mónica [la maestra] para que pudieran participar más?: “*No. Nada*” (Naila, gr. foc. 6).

2.4. BARRERAS PARA LA PARTICIPACIÓN

Quizá la principal barrera interna para el desarrollo de la participación estudiantil en la escuela fue que no se trataba el tema. Efectivamente: el no ser consciente de que algo es mejorable impide que se afronte su mejora. De todas formas la cuestión no es tan simple. Conciencia de que la participación estudiantil no funciona bien sí que la hay, pero, según parece, no se le ha dado importancia.

2.4.1 barreras escolares para la participación: “*Ni siquiera se ha puesto en el tapete*”¹²⁵

En el Plan Estratégico de la escuela, se hace un análisis de la institución y se reconoce como segunda debilidad la “poca participación de padres y alumnos dentro de la comunidad educativa” (Roble, 2008a: 7). Sin embargo, en el diseño y operativización de las estrategias a seguir, con sus respectivas actividades programadas para los siguientes cinco años (2008-2013), no vuelve a aparecer el tema de la poca participación del alumnado (Roble, 2008a: 11). Queda, así, como una debilidad reconocida a la que no se le afronta. Se ve cómo un problema pero no se problematiza, no se analiza el porqué. En 2010 se vuelve a poner sobre la mesa esta debilidad institucional (Valverde, 2010: 64), pero siguió sin ser afrontada. Se preguntó a las maestras por qué no se habían establecido líneas de acción frente a la debilidad detectada de la poca participación estudiantil en la institución. Las maestras, o no conocían este hecho o si sabían de él

¹²⁵ “*Esto no ha sido considerado, nunca se ha hablado de participación (...) ni siquiera se ha puesto en el tapete*” (entr. 8).

admitían que no se le habría dado seguimiento por el tema de prioridades institucionales (entr. 8). La participación estudiantil parece no ser un asunto prioritario.

Al finalizar la entrevista pedía a las personas entrevistadas que me dijeran cómo se habían sentido durante la misma. Una maestra me dijo: *“Ha habido algunas cosas que me han hecho reflexionar (...) Por nuestras apretadas agendas o por los objetivos institucionales (...) [hemos] dejado de lado esta situación de la participación, que tiene que ser abordada”* (entr. 7). Otra maestra manifestó que se había sorprendido al darse cuenta de que el tema de la participación no se hubiera tratado en la escuela. Dijo pausadamente, tomándose su tiempo, pensando cada frase, como lo había hecho durante toda la entrevista:

“Me pasó algo curioso, dije: «estamos tan preocupados en atender las necesidades de los guaguas, los imprevistos,.. que claro, esto no ha sido considerado, nunca se ha hablado de participación». Dije: «ni siquiera se ha puesto en el tapete». Dije: «los desafíos de la educación,.. siempre hay cosas nuevas. Siendo tan esencial no se ha hablado». Yo no he participado en una sola conversación donde digamos: «¿qué vamos a hacer con la participación de los niños?» Es curioso” (entr. 8).

Es curioso, comienza y termina diciendo esta maestra. Desde luego que es llamativo que, un asunto esencial (dice la maestra, y yo con ella) para la educación, no se haya abordado. Porque, siendo lo esencial, lo imprescindible para que algo sea lo que es, ¿cómo seguimos en la escuela sin tratar sobre la esencia de la educación?

Preguntadas directamente si se había hecho algún estudio o evaluación en el centro sobre la participación estudiantil las respuestas eran así mismo que no: *“No”* (entr. 7). *“No como un tema focalizado, no como un taller, algo intencionado”* (entr. 9).

Vemos, entonces, que en el centro no se ha cuestionado el tema, así pues a las niñas y niños tampoco se les ha planteado. Preguntadas las maestras acerca de cómo creían ellas que verían las niñas y niños su participación en la escuela dijeron, claro, que no sabían:

“Por supuesto que van a querer alguna otra cosa, pero realmente no he planteado yo esa interrogante a los chicos; qué más quieren (...) qué está en su cabecita, habría que trabajar con ellos a ver qué dicen” (entr. 6).

Al plantear a las maestras en qué ámbitos, en qué momentos, la participación de las niñas y niños era más restringida decían también: *“No sé (...) Podría ser una buena opción conversar con ellos a ver qué sienten”* (entr. 6). Resulta extraño: no sabemos qué sienten las niñas y niños y afirmamos (anteriormente lo ha dicho esta maestra) que la

participación es total.

Las conversaciones con las niñas y niños daban la misma información: no se ha considerado el tema, o, al menos, que a ellas no se les ha consultado:

- Coordinador: ¿Les han preguntado antes sobre el tema de la participación?
- Naila y Geovanny: “No”.
- Hernán: “Nunca”.

(gr. foc. 6)

- Coordinador: ¿Les han preguntado antes sobre el tema de la participación?
- Grupo: “No”.
- (Silencio)
- C.: ¿No?
- Marcela: “O sea, sí nos dice [la maestra]: “¿quieres participar en esto?” Y vos dices sí o no”.

(gr. foc. 5)

“Hay que irles limitando: «¿Qué puedes hacer?»”¹²⁶

Otra barrera para la participación la observamos en el mismo currículo. El tiempo y la programación a cumplir, impuestos por el Ministerio, acechan la vida escolar, y las maestras ven ahí una barrera para un mayor desarrollo de la participación estudiantil: “Les encantaría participar en todo. Pero el tiempo es un limitante, las actividades diversas que hay que cumplir es otro limitante” (entr. 9). Y, ciertamente que lo son, en la medida que pensemos la participación estudiantil al margen del proceso educativo cotidiano. El reto podría estar en pensar la participación como parte de ese proceso. Es decir: a la par que intentamos cambiar los corsés del tiempo y la programación (tarea nada fácil, cierto) pensar formas de mayor participación dentro del tiempo y el programa que tenemos.

Pero no podemos negar que el tiempo condiciona las formas de participación. En algunas ocasiones, conforme el reloj o el calendario avanzan la maestra actúa con más prisa, como si de una competición se tratara entre el calendario con sus días y ella con

¹²⁶ “Tienen millones de ideas, muchas de ellas brillantes, que a uno le asombran como adulto, pero que hay que ir canalizando, ir viendo la factibilidad (...) Hay que irles limitando: «¿Qué puedes hacer?» (...) Pueden proponer cambios para la institución, pero que estén a su alcance” (entr. 9).

su programación.

Me parece que la maestra está como acelerada, como queriendo recuperar el tiempo que se ha alargado en la actividad anterior. De hecho, le dice a un niño, que parece no atender a la lectura, que se está poniendo nerviosa (obs. 8).

En la carrera hay elementos que suponen un obstáculo y quedan en el camino. En ocasiones, son las preguntas que hacen las niñas y niños. Vemos aquí algunos ejemplos en los que la maestra las responde sin devolvérselas, perdiendo así una ocasión de que participen. Son preguntas *no exprimidas*, a las que no se les saca todo el jugo pedagógico. Una de ellas cuestiona, incluso, lo que dice el libro de texto:

Un niño, Andrés, lee en voz alta el libro de Ciencias Naturales, mientras el resto lee en silencio su libro. Cuando el texto habla de los beneficios del sol, Lizeth levanta la mano. La maestra le da la palabra y la niña dice: “*Sí, pero el sol a veces me cansa*”. La maestra le dice que si está cuatro horas al sol sí que le va a hacer daño. Que también si se comen un guineo¹²⁷ les va a dar energía, pero si se comen cuatro se pueden enfermar. Y dicho esto le indica a Andrés que siga leyendo (obs. 8).

En otro momento una niña pregunta: “*¿Qué son enunciados?*” Y le explica que enunciado es lo que se dice en una actividad o en otra parte del texto (obs. 8). En una clase que las niñas y niños están haciendo un trabajo en grupos, la maestra va por los grupos. Un niño pregunta: “*¿Qué son políticas?*” La maestra le dice que son como normas. “*Mónica, ¿qué es aportar?*”, –“*Dar*”, le responde (obs. 9). La maestra no devuelve estas preguntas hacia la propia niña o niño que pregunta (*¿Qué crees tú que es, Pamela?*) o hacia las otras niñas y niños (*¿Alguien le puede explicar a Pamela qué quiere decir dar?*).

Consultadas las maestras sobre posibles inconvenientes en desarrollar la participación de las niñas y niños, hay quien ve que se podría llegar a una rebeldía. Dice esta maestra:

“*Uno tiene que tener mucho cuidado para no llegar a una rebeldía de los niños o un hacer lo que a ellos les dé la gana, sino saber que ellos pueden opinar pero también cuenta la opinión de la profesora y mediamos*” (entr. 6).

También hay quien ve el problema en que “*todos [enfatisa la palabra todos] quieren participar. Y todos tienen el derecho a participar, pero ¿cómo ir un poquito frenando eso?*” (entr. 9). Esta maestra se refiere especialmente a la participación representativa de las directivas del grado y del Consejo. Desde esta óptica de participación adulta, de la

¹²⁷ Plátano en España.

que ya hemos hablado en la categoría segunda, sí, claro que hay que frenarla. Obviamente no todas pueden ser representante, no tendrían a quien representar. Pero esta es una visión de la participación adulta.

Una barrera que ponemos en la escuela a las niñas y niños, y a su participación, es quitarles los sueños. Esto no es nada extraño. Si consideramos a la niñez como el tiempo del *todavía*, como el puente que hay que pasar para llegar a ser adulta (concepción vista también en la segunda categoría), cuanto antes vayamos eliminando lo más característico de ser niña o niño, mejor.

“Tienen millones de ideas, muchas de ellas brillantes, que a uno le asombran como adulto, pero que hay que ir canalizando, ir viendo la factibilidad (...) Hay que irles limitando: «¿Qué puedes hacer?» (...) Pueden proponer cambios para la institución, pero que estén a su alcance” (entr. 9).

Ideas brillantes que asombran a las personas adultas. Son ideas que las adultas no están en capacidad de concebir. Y, por lo tanto, son ideas que hay que ir canalizando, es decir: hay que ir *adultizando* o, lo que lo mismo, *adulterando*¹²⁸. *Niña: deja de soñar.*

Hemos visto que las dos grandes barreras para la participación estudiantil son la falta de problematización del tema en la escuela, y esa complicada mixtura frente a la que se encuentran las maestras de sentirse en la obligación de limitar la participación. Llevando el tema a terrenos más concretos, se decía que el aula es el espacio donde la participación es más restringida: *“Si ponemos un espacio podría ser el aula”* (entr. 7). *“El aula sigue siendo (...) el lugar donde hay menos posibilidad de participar”* (entr. 10).

Con este cerco en el que tenemos a la participación, el panorama resulta desmoralizador. Para finalizar este apartado con una propuesta, a modo de puerta que rompa las barreras, quedémonos con la invitación de esta maestra que, haciendo una autocrítica, dice que

“[nos falta] tomar en cuenta los sentires de los niños y niñas. Saber cómo se sienten (...) [nos falta dedicarnos más] a esa parte humana y relacional” (entr. 7).

Las barreras son culturales, las hemos construido. Lo que nos propone es combatir lo artificial con lo más natural que tiene es ser humano, su humanidad.

¹²⁸ El término *adulterado* (alterado, falsificado) no tiene relación etimológica con adulto. Hago este juego de palabras, al igual que hace José Sánchez (2010: 125) para darle a la adultización de lo infantil la connotación de alteración.

2.4.2. Barreras extraescolares para la participación: entre la personalidad y el contexto

Las principales barreras, más allá de lo que suponga la escuela, se pueden ubicar en dos grupos: las relacionadas con la personalidad de las niñas y niños y las que están condicionadas por el contexto social en el que viven. Estos grupos no son independientes si bien podemos cargar más responsabilidad en uno que en otro.

Un límite para avanzar en la participación democrática se observa en la edad. Ésta, una vez más, es uno de los mayores problemas a los que tienen que enfrentarse las niñas y niños. Como ya hemos visto en la segunda categoría, viene a ser una misión imposible para las niñas y niños; el *enemigo* (su insuficiente edad) lo llevan dentro.

“Tenemos que pensar mucho en la edad de los niños, tal vez se puede avanzar más con chicos más grandes (...) que puedan trabajar solos. En primaria, por la edad, siempre está la profesora dentro del grupo ayudándoles” (entr. 6).

Pienso que urge revisar el concepto de participación que manejamos, pues si defendemos que en primaria todavía no se puede contar con una participación plena, estamos quitando esta posibilidad a todas las niñas y niños. La secundaria¹²⁹ se comienza generalmente con doce años, edad en la que, en la mayoría de los casos, la preadolescencia ya hace su aparición.

El que haya niñas y niños que participen más o menos “*Responde a la timidez, no todos son extrovertidos (...) Es la personalidad*” (entr. 9), dice esta maestra. Debemos tener en cuenta que este criterio, independientemente del grado de conformidad que tengamos con él, nos lleva a la paralización. Si la no participación de una estudiante es debida a su manera de ser, que como nos va a decir la siguiente maestra es respetable, el campo de maniobra que queda para fomentar su participación se reduce cada vez más. Escuchemos otras palabras con el mismo mensaje

“No hay niños que no participen o que queden aislados (...) Simplemente yo creo que son diferencias individuales. Simplemente. Diferencias de carácter: unos (...) son más expresivos (...) más activos (...) quieren participar mucho, otros un poco menos; pero eso son diferencias nada más, que uno respeta” (entr. 6).

¹²⁹ Actualmente el término *secundaria* oficialmente no existe en Ecuador. Sería de 8° de básica en adelante. Lo utilizo continuando con la nomenclatura que la maestra ha empleado al hablar de *primaria*.

Esta maestra comparte el punto de vista de su compañera: no tiene mayor importancia: es una cuestión *simple*, parece decir que no hay condiciones ocultas detrás que motiven la diferencia de participación. Estoy de acuerdo sobre lo que dice de respetar la elección de la niña o niño por participar más o menos. Pero también deberíamos preguntarnos si, por la parte adulta, sólo es una cuestión de respeto hacia la estudiante o hay también parte de un desentenderse. Eludir el problema que nos supone analizar el porqué de ese silencio.

Hay variadas opiniones sobre las razones del silencio que puedan guardar las niñas y niños. La siguiente comparte el criterio de relacionar la cuestión con cualidades innatas, pero combina éstas con el tema del contexto. Según dice, quienes han nacido con rasgos de liderazgo son quienes más participan. Y a quienes no tienen esas cualidades innatas, que según sostiene son la mayor parte, *se les enseña a callar*. Dicho de otra forma: *aprenden a callar*.

“Siempre quienes más participan son los que tienen ciertas cualidades innatas, son quienes tienen ese espíritu de líderes (...) Los que opinan son los que tienen estos rasgos de liderazgo que mueven al grupo (...) Y hay niños sin voz, muy tímidos o niños a los que les han enseñado a callar, que nunca opinan (...) Para mí son los más” (entr. 8).

Finalmente tenemos otras dos opiniones que se decantan por responsabilizar de la barrera para la participación al contexto social, excluyendo de él a la escuela. Ésta no forma parte del contexto condicionante:

“Sí hay diferencias entre niños (...) por sus vivencias, por la manera de creencia en su casa (...) por su contexto social (...) Por el contexto fuera del aula, ya que creo que el contexto del aula es el mismo para todos” (entr. 10).

Sobre la responsabilidad del contexto social para quitar fuerza a la voz de las estudiantes, esta maestra focaliza el problema en el carácter de la sociedad de Cuenca, ciudad donde está ubicada la escuela. La escuela quiere dar voz a las niñas y niños, pero se encuentra en un contexto que no está por la labor de permitirlo. Dice que

“la idiosincrasia cuencana es muy especial, nos enseña a callar, y dentro de eso, nosotros [en la escuela Roble] tenemos nuestros niños que queremos que sean ellos mismos, que opinen, que sean críticos y les permitimos y les facilitamos eso” (entr. 8).

2.5. LA ESCUCHA EN LA ESCUELA: VOCES INCLUIDAS Y EXCLUIDAS

Entrar en una escuela en periodo de vacaciones provoca una sensación extraña: se percibe un inusual silencio, un misterioso vacío. Faltan el murmullo en las aulas y la bulla en el patio, sonidos que fácilmente se notan cuando están las niñas y niños. Pero, ¿garantizan esos sonidos una actitud de escucha de la escuela hacia las niñas y niños?

2.5.1. Voces incluidas: “*Marcela, ven que te quiero explicar algo*”¹³⁰

“*Tienen participación, tienen un sentido crítico, pueden opinar, pueden decir lo que sienten, lo que piensan*” (entr. 6), nos dice una maestra convencida de que las niñas y niños tienen las posibilidades necesarias para participar. En el fragmento de una clase que vamos a leer a continuación se cumple lo que dice:

En la primera hora de clase les recuerda que hoy tendrán prueba de sociales. “*¡Nooo,... No, Mónica, nooo!...*” se quejan muchas niñas y niños. Pero ella dice que sí, que ya lo habían acordado. Entonces una niña le pide: “*Pero déjenos repasar antes*”. A lo que ella accede diciendo que sí les dejará un ratito antes de la prueba. Se calman y no se vuelve a hablar del tema (obs. 9).

En el minuto cívico del grado observado vimos un ejemplo de cómo a unas voces que no se oyen con frecuencia se les posibilitó la expresión:

Una vez acabado el minuto cívico, le pregunto a la maestra que cómo se decidió quienes iban a leer. Me dice que hay veces en que se hace por sorteo, pero que esta vez quienes han leído, Andrea, Teresa, Nibardo y Mariano, los ha elegido ella en función de que no hubiesen participado en el anterior minuto cívico ni en el festival cultural¹³¹. Me dice que había escritos muy bonitos “*como el de Lizeth, por ejemplo*”, pero ese no ha sido el criterio, sino el indicado. Esta chica ya participó en el festival cultural por eso no leyó. Me dice también que Nibardo está bajo en lectura y esto ha servido para subirle la autoestima. Ciertamente, la lectura de Nibardo había sido un poco más lenta que las otras, y algo entrecortada (obs. 12).

Más adelante oiremos a Estefanía (gr. foc. 5) corroborar la información que nos ha dado su maestra.

¹³⁰ “*El siguiente día, llegué y ella [la maestra] me dijo: «Marcela, ven que te quiero explicar algo». Ella me explicó por qué a mí me hace hacer más páginas (...) Y de ahí me quedé más tranquila*” (Marcela, gr. foc. 5).

¹³¹ Es un concurso de artes escénicas que se hace en la escuela donde se presentan las niñas y niños que quieren con diferentes números musicales, danza, teatro, etc.

Respecto a las formas de comunicación entre las niñas y niños y la dirección se dice que “*es una gestión horizontal, en donde cada niño y niña tiene la oportunidad, en el momento que desee, de tener una conversación de cualquier índole con la dirección*” (entr. 7).

A veces puede ocurrir lo que pasó en una clase de matemáticas con Matilde. En esa clase intervino tres veces haciendo diferentes cosas: dos se las pidió la maestra y otra presentándose ella voluntaria.

La maestra le pide a Matilde que reparta los cuadernos de matemáticas. “*Por favor Matilde, ayúdame*”, le dice. La niña coge los cuadernos de un estante y los reparte, mientras la maestra recoge los de la actividad anterior (...) La maestra les dice que salga quienquiera a la pizarra. Sale Matilde. Resuelve la división enseguida y se sienta (...) La maestra le pide ahora a Matilde que parta hojas y las reparta. Así lo hace (obs. 7).

Otro día (obs. 8) también pidió a Matilde que recogiera, junto con una compañera, unas bolitas de espuma-flex que había en el suelo. Y así lo hicieron. De esta forma, Matilde esos días de observación fue tomada en cuenta más que sus compañeras y compañeros. No es el caso afirmar que la maestra actúa habitualmente así o que Matilde sea la que más intervenga. De lo que se trata es de que estos casos pueden ocurrir, y cuando suceden, la voz de esa niña se oye, demasiado, y no deja espacio para las otras voces.

En la subcategoría siguiente vamos a escuchar cómo algunas maestras confiesan, decepcionadas, que la escuela no da suficiente espacio para una participación libre y espontánea (entr. 7 y 8). Mientras tanto, las niñas y niños de dos grupos focales afirman que pueden decir lo que piensan y que sus opiniones son escuchadas en el grado (gr. foc. 5 y 6). Para entender esta aparente contradicción debemos recurrir a las diferentes formas de entender la participación.

Fijémonos en la concepción de una de las maestras referidas. Dice que no tienen voz ni voto, centrándose “*en la cuestión pedagógica (...) Son situaciones –dice– que nosotros, como adultos, organizamos y definimos para ellos*” (entr. 7). Sin embargo las niñas y niños dicen que son escuchadas en base a que se aceptó su idea de pintar unas flores por el día de la madre, y que eligen el equipo para las jornadas deportivas. Se refieren a participaciones diferentes, luego no nos debe sorprender su valoración diferente. Tomar parte desde esta forma de participación es más sencillo y menos comprometido para la escuela que hacerlo desde aquella.

Bajo esta misma lógica pienso que debemos comprender que la maestra que afirma que no tienen voz ni voto, haya dicho antes (al hablar de la concepción de la participación), que *“ahora los niños y niñas tienen voz, tienen voto”*. Dice que no tienen en las cuestiones pedagógicas, y afirma que sí comparando la participación actual con la de cuando ella era niña (entr. 7).

Siempre es buen momento para escuchar. Ésta podría ser una idea que nos quedara de la experiencia de Marcela. Esta niña explica lo que le ocurrió con su maestra. Marcela y Blanca, compañeras de clase, tienen adaptación curricular en matemáticas [la maestra me lo había explicado así anteriormente]. Marcela cuestiona a la maestra acerca de la diferente tarea que le pide a ella y a su compañera. La maestra no le escucha en el momento, pero sí más tarde. El resultado fue bueno. La sensación con la que se quedó Marcela lo dice todo: *“me quedé más tranquila”*.

– Coordinador: En el grado, ¿pueden decir lo que piensan?

– Estefanía y Mario: *“Sí”*.

– Marcela: *“Yo siempre quería decir algo, pero me he quedado como que más callada, porque me ha dado vergüenza, o cosas así. Como yo hacía nivelación con una amiga en matemáticas, a mí me hizo hacer [la maestra] dos páginas o tres, creo, y a mi amiga sólo le hizo hacer media. Y yo le digo: «Y, ¿por qué yo tengo que hacer tres páginas mientras que ella hace media?» Y me dice: «porque sí». Y yo le quería decir: «¿y por qué?», pero solo me quedé callada”*.

– C.: Y, ¿por qué te quedaste callada?

– Marcela: *“Porque, no sé,... Pero, el siguiente día, llegué y ella [la maestra] me dijo: «Marcela, ven que te quiero explicar algo». Ella me explicó por qué a mí me hace hacer más páginas y a Blanca menos; porque ella cree que yo puedo avanzar más que la Blanca, para que me nivele más rápido. Y de ahí me quedé más tranquila. Ahora ya hago las tres páginas, lo que me mande, y ya”*.

(gr. foc. 5)

2.5.2. Voces excluidas: una mesa de negociación adult-erada

A veces parece que resuena en la escuela este mensaje: ¡Atención niñas y niños!,

[Pueden participar libremente] *“en todo momento (...), dentro de las normas establecidas, contenidos (...) y políticas institucionales. Hay normas que no podemos cambiar: horarios o momentos de recreo, asistencia (...) Si sigo las normas, no hay problema”* (entr. 6 y 9)¹³².

Así pues, las niñas y niños llegan a la escuela como quien llega a una mesa de negociación en la que una de las partes, de entrada, ha impuesto unas condiciones inamovibles. Pareciera oírse en el patio de la escuela el bando (palabras de dos maestras) con el que hemos empezado este apartado. Diciendo lo mismo, pero ya en un tono de autocrítica, una maestra reconoce que: *“En la cuestión pedagógica los niños y niñas no tienen voz ni voto; son situaciones que nosotros, como adultos, organizamos y definimos para ellos, en función de ellos”* (entr. 7). Que, parafraseando el discurso paternalista de las antiguas monarquías, sería: *todo para las niñas y niños, pero sin ellas*. En esta línea, una maestra, preguntada sobre la democracia de la escuela, dice, entre risas y pena, que las maestras¹³³ han sido y son quienes ejercen el poder en la escuela: *“todavía somos autócratas [risas]. Nosotros planificamos, nosotros hacemos,... todavía falta un montón”* (entr. 8).

En estas condiciones, donde sólo la parte adulta (de la escuela o del Ministerio) establece las normas, donde existe una amenaza implícita de tener problemas si no se siguen las normas adultas, la voz de las niñas y niños puede quedar como elemento decorativo. Están frente a una mesa de negociación dominada por el sentir adulto, adult-erada. No existe un pacto en igualdad de condiciones:

“se sienten limitados, limitadas, sienten que la participación es (...) reglada por la institución, más que una participación autónoma, particular, libre, espontánea. Yo también considero que los espacios de participación de los niños y niñas en la escuela es limitado. Es un error nuestro no (...) propiciar espacios de participación, estoy plenamente convencido” (entr. 7).

Un grupo (cons. e. 7) contaba qué cosas les pedirían a las maestras (directiva de la

¹³² Éstas son expresiones de dos maestras. Las palabras de cada una son: *“en todo momento (...), dentro de las normas establecidas”* (entr. 6) *“contenidos (...), políticas institucionales”* (entr. 8). *“Hay normas que no podemos cambiar: horarios o momentos de recreo, asistencia (...) Si sigo las normas, no hay problema”* (entr. 6).

¹³³ Recuérdese que con el término *maestra* me refiero a las personas adultas de la escuela (directiva, maestras, psicóloga, etc.)

escuela incluida): Más tiempo de recreo, más educación física, venir sin uniforme, más juegos al aire libre, cambiar los temas que se estudian en el primer trimestre, etc. Les pregunté si estas cosas se las decían:

- Grupo: “No”.
- Javier: “*Pero [esto] lo pensamos aquí, en la mayoría de reuniones lo pensamos así. Por ejemplo ahora, yo no sabía qué iba a decir, y ya se me ocurrieron muchas cosas. Ahorita, cuando vinimos, no sabía qué decir, quería quedarme mudo, pero ya pensando un poco puedes hablar*”.
- [Silencio].
- Coordinador: Pero, ¿por qué?
- Lizeth: “*Porque nos da vergüenza y nos hablan [regañan]*”.
- Eduardo: “*Nos pueden decir que no. Nos ponemos nerviosos*”.
- Lizeth: “*Es que somos sólo niños (...) es como que no nos toman en cuenta*”.
- Grupo: “*Ahá*”.

(cons. e. 7)

A las palabras tan expresivas de Lizeth, *somos sólo niños*, ya les hemos dedicado un tiempo en la subcategoría 1.1 (concepción de la niñez de las niñas y niños), de todas formas insistiré ahora en lo cierto de ese *sólo*. Con ese adverbio lo que está diciendo Lizeth es que son *niños*, pero *únicamente* niños, *nada más* que niños. Y ya hemos oído cómo mayormente, desde la visión adulta se piensa a la niñez: no están en capacidad, no tienen la suficiente edad,... El desconcierto y la desilusión de la maestra que vamos a oír a continuación son por la misma razón. Sin embargo acaba dándonos una pista. Marcando un *camino*, como le llama ella, tan sencillo como necesario:

“miro con desconcierto, y a veces con desilusión, los procesos de discriminación, donde los estudiantes quedan de lado [dice esto, ciertamente, con un tono de desaliento], donde los niños pierden voz. Los niños son personas sin voz y esa falta de voz empodera al otro; ahí se da, por ejemplo, la violencia intrafamiliar,... La ausencia de voz perpetúa aquellos comportamientos que no son adecuados, aquellos contextos inadecuados. La única forma de ir cambiando la sociedad es ir dando voz; es educar a las personas en que tienen voz. Para mí, por ahí va el camino” (entr. 8).

2.6. PAPEL DEL CONSEJO ESTUDIANTIL

Vamos a ver la alianza que parece haber entre el Consejo y el proceso electoral donde sale elegido. No consigue aquel despegarse de éste por más que el pacto, en principio, iba a durar el tiempo de la campaña.

2.6.1. Papel peri-electoral del Consejo Estudiantil: “Una lista sí propuso eso, pero no ganó”¹³⁴

Comencemos por la nada. O por el todo. Por aquello que representa el voto nulo. Es interesante el relato de esta maestra donde nos cuenta cómo un grupo de estudiantes hizo campaña por el voto nulo. “*Existió otra propuesta diferente a las que estaban ofreciendo las otras listas*”, nos va a decir. O sea, otra propuesta que en principio era una *no propuesta*, porque no ofrecían nada. Pero, lo que no ofrecían eran propuestas de ese tipo. Podríamos interpretarlo diciendo que no querían participación de ese tipo. Cómo ella misma llama es una especie de objeción de conciencia. Es decir, este grupo de estudiantes reivindicaban el derecho a resistirse a obedecer las imposiciones de la autoridad. Teniendo en cuenta que tenían que votar obligatoriamente, hacían esta resistencia a obedecer a la autoridad de forma encubierta. Autoridad que, en este caso, es la escuela y el propio Ministerio.

“Este año nos asomó el voto nulo, un grupo que hizo campaña por el voto nulo, que necesitaba hacer sentir que no estaban de acuerdo con ninguna de las listas (...) Ya vemos ahí (...) llamemos objeción de conciencia. De pronto no tan orientada; pero ya existió otra propuesta diferente a las que estaban ofreciendo (...) Eso nos hizo reflexionar como adultos. Nos pusimos a conversar con un grupo de profesores y profesoras (...) nos pusimos a pensar como adultos en función de los procesos electorales, que como adultos somos responsables” (entr. 7).

La actitud que tomaron fue de reflexión: *nos pusimos a pensar como adultos*. Es un buen inicio. Otro sería pensar junto con las niñas y niños, y no tanto *como adultos*, sino desde la visión de las niñas y niños, qué tipo de participación quieren para *su* escuela. Propongo que dejemos esta reflexión fijándonos en el verbo que utiliza esta maestra para iniciar su relato: *Nos asomó*, dice. Podríamos interpretarlo como un llamado de atención, una especie de alarma: “Ojo: tenemos en los alrededores algo oculto que acecha. Ha hecho una primera aparición. La hemos sofocado [el año siguiente ya no hubo este tipo de campaña], pero sigue estando ahí”. Podría ser la reivindicación de la niñez de *su* tipo de participación para *su* escuela.

Desde antes de su elección, el Consejo comparte uno de los achaques que le diagnosticamos a la participación de las niñas y niños en general: está, en gran medida, dirigida por las adultas. Acerca del paso de las representantes de la clase a la

¹³⁴ (Geovanny, gr. foc. 6).

conformación de las listas nos explica la maestra:

“Hay la asamblea estudiantil y están todos los representantes de cada uno de los años (...) y se trabaja con ellos en un taller, (...) informando incluso cuál es el reglamento para conformar las listas, para la propaganda de las listas, la publicidad y para las elecciones, y se procede a conformar [las listas]. Se les da la opción de que ellos conversen entre sí y traten de organizarse” (entr. 9).

Las personas adultas “informan” a las niñas y niños acerca del reglamento para conformar las listas. Reglamento ya hecho por las adultas. Ya están las reglas del juego establecidas. Recordemos lo dicho en la categoría de las voces excluidas acerca de la mesa de negociación adult-erada a la que acuden las niñas y niños. En esta misma línea podemos interpretar la expresión de “*se les da la opción*”. No estamos hablando de un derecho que tienen las niñas y niños sino de una concesión que se les hace.

Algo parecido ocurre en el plan de trabajo de una lista candidata al Consejo: se dice entre otras cosas que se quiere “seguir con paso firme alcanzando las metas propuestas por los directivos de esta comunidad” (Roble, 2012b). Independientemente de que el ofrecimiento sea para beneficio de las niñas y niños, está más vinculado a intereses adultos (de los directivos) que a deseos infantiles.

Una vez que el Consejo ya ha sido elegido, vamos a ver que la cuestión no es tan lineal. El avance, dejando atrás las elecciones, se combina inevitablemente con el retroceso hacia las mismas. Preguntada una maestra sobre el papel que desempeña el Consejo una vez que ha sido elegido reitera que es un papel pasivo: “*Bueno, tiene un papel pasivo. Pasivo. Que está guiado [por el plan de trabajo presentado en las elecciones] y el seguimiento de una profesora o profesor que acompaña en las ejecuciones de este plan*” (entr. 7). Y de tal forma guía el plan de trabajo el papel que juega el Consejo que llega a determinarlo:

- Coordinador: ¿Qué le pedirían al Consejo Estudiantil?
- Geovanny: “*Que mejoren los baños. A veces se nos sabe acabar el papel en la clase y en el baño y no ponen*”.
- Naila: “*Ahá (...) no ponen*”.
- Hernán: “*Dice que ya no van a poner en el baño*”.
- [Silencio].
- C.: ¿Y han pedido que cambien eso?
- Grupo: “*No*”.
- Geovanny: “*Una lista sí propuso eso, pero no ganó*”.

(gr. foc. 6)

Una lista sí lo propuso pero no ganó. Así de ligado, según percibe este grupo de niñas y niños, está el quehacer del Consejo a las elecciones, que al no ganar la lista que proponía el un tema importante dudan que llegue a concretarse. El planteamiento no es qué hacer para que ganemos todas. Hay quien gana y quien pierde. Igual que ocurre a nivel nacional. Recordemos que, al hablar de la idea de la participación que tienen las maestras, se decía que se concebía la escuela como un estado chiquito (entr. 9). La falta de imaginación adulta, para pensar que puede haber otras formas de participación, entre ellas una propiamente infantil, llega a los extremos de *calcar* el proceso electoral estatal. Ese proceso que tanto se critica y se denuncia por ser una lanzadera de promesas que después no todas se cumplen.

*“Se vota y todo muere”*¹³⁵

En este calco del proceso electoral estatal no debe faltar nada y previo a la jornada de reflexión hay un debate. Un debate que no es tal, como lo reconoce esta maestra: *“Siempre hay un debate, en la cancha de fútbol, pero no es un debate, es una exposición de lo que van a hacer, de la propuesta de ellos”* (entr. 8).

- Coordinador: ¿Qué hace el Consejo Estudiantil?
- Naila: *“En las elecciones dicen (...) [sus propuestas] y si ganó la lista tiene que cumplir lo que propuso”*.
- Geovanny: *“Sí, pero (...) algunas cosas no han hecho. Por decirle, dijeron que iban a venir canes del ejército a dar una presentación y todavía no vienen”*.
- Naila: *“Uno que está en 6º dijo que si ganaban ellos arreglarían el tablero de ajedrez gigante que hay en el patio, [ganaron] y no arreglaron.”*
- C.: ¿Por qué creen que no hicieron lo que habían dicho?
- Geovanny: *“Sólo era para ganar las elecciones (...) Y después ya no quieren cumplir”*.

(gr. foc. 6)

Y corremos el peligro de conseguir “educar” en estas ideas: “Sólo era para ganar las elecciones”. Dicho de otra forma: para ganar, todo vale. Y no hablamos de un ganar en solidaridad con nuestros semejantes o en compromiso con nuestro Planeta,... No, hablamos de ganar-le a mi compañera.

¹³⁵ En referencia a las niñas y niños del Consejo: *“Después de las elecciones se vuelven invisibles o aparecen en momentos: Navidad, las jornadas deportivas, la semana cultural y nada más (...) se vota y todo muere”* (entr. 8).

Así pues, parece que con este desgaste que supone la campaña, al Consejo no le quedan ya fuerzas para liderar un diario proceso participativo. Con respecto a la labor que desempeña el Consejo en el día a día del aula de las niñas y niños una maestra nos dice: “No. No, ninguna, ahí sí que no. Ninguna. Están en el minuto de la campaña para explicarles, para socializarles (...) pero después de eso, no” (entr. 8). Las propias niñas y niños del Consejo ciñen su promoción de la participación durante el curso a lo que dijeron en la campaña electoral. Sus palabras suenan a un desentenderse de tal promoción:

– Coordinador: El Consejo Estudiantil, ustedes, ¿cómo hacen para que participen todas las niñas y niños de la escuela?

– Lizeth: “Cuando nos eligieron, nosotros dijimos todas las actividades [que íbamos a hacer], entonces ya saben todos. Las actividades son chéveres...”

– Édison: “...por eso creo que ganamos”.

(cons. e. 7)

En la búsqueda de soluciones para que el Consejo se mantenga vivo y dinamizando la participación diaria una maestra propone un camino:

“debemos afinar los procesos de asesoría con los profesores, para que ellos, al momento de estar frente de cada una de las listas, puedan redireccionar las acciones y hacerlo mucho más participativo” (entr. 7).

Las maestras asesoras están al frente de los grupos, listas, de las niñas y niños y deben reorientar sus acciones, que es lo mismo que direccionarlas hacia donde ellas crean conveniente; y todo esto para que sea mucho más participativo. Creo que resulta muy cuestionable esta forma de promover la participación estudiantil.

Comenzábamos este apartado hablando de la sólida alianza que existe entre el Consejo y el proceso electoral. En una de las primeras visitas a la escuela, cuando aún estaba en la fase de acceso y establecimiento de acuerdos, conversaba con una maestra sobre mi propuesta. Le conté que pretendía analizar el papel del Consejo en la vida escolar y, sin haberle preguntado nada al respecto, me dijo como quien hace una confesión: “la actividad se diluye después de las elecciones y lo que hacen son actividades puntuales” (diar. c.). A veces, da la impresión de que firman un pacto de unión hasta sus últimas consecuencias: de modo que si uno desaparece, el otro va con él. Ya en plena elaboración de la información, una maestra de las entrevistadas, se refirió en términos

parecidos a este vínculo, sólo que fue más allá: dejando la posibilidad de que el romance pudiera acabar en drama.

“Sigue estando en papel (...) Sigue siendo el cumplir el requisito de que tiene que haber un Consejo Estudiantil (...) Después de las elecciones se vuelven invisibles o aparecen en momentos: Navidad, las jornadas deportivas, la semana cultural y nada más (...) se vota y todo muere” (entr. 8).

2.6.2. Papel extra-electoral del Consejo Estudiantil: “Se podría caminar”¹³⁶

En este apartado nos vamos a fijar en el papel que desempeña el Consejo más allá del proceso electoral. Vamos a centrarnos principalmente en tres aspectos: en qué medida tiene un papel autónomo y fomenta la participación autónoma o es un papel dirigido y que dirige. En segundo lugar nos centraremos en el carácter eventual de los actos en los que participa. Analizaremos también los canales de comunicación que existen entre él y el resto de niñas y niños. En principio el panorama no es muy halagüeño, pero hay luces: Al final vamos a ver que una maestra nos da una pista por dónde *se podría caminar*.

La percepción que se tiene del papel promotor del Consejo es, a veces, admirable. Esta maestra nos habla de los buenos líderes que siempre ha habido y de participación de toda la escuela. Oyéndola pensamos que el Consejo funciona perfectamente. Sin embargo, su quehacer está bastante dirigido por las adultas. Escuchemos a dos maestras sosteniendo las dos ideas que acabo de referir:

“En la escuela Roble hay una buena participación, una buena organización (...) Hay mucha participación, no únicamente de los niños grandes (...) Siempre ha habido buenos líderes dentro del Gobierno Estudiantil, lo cual ha motivado a toda la escuela para la participación, con la ayuda de las profesoras” (entr. 6).

“las actividades del Gobierno Estudiantil están muy apegadas a las actividades generales que tenemos como institución y estas actividades, las organiza directamente la institución, con la figura del Gobierno Estudiantil (...) Pero, ¿auto-participación más activa?, no” (entr. 7).

¹³⁶ *“Debería haber una hora semanal donde el grado discuta sus inquietudes para que, por lo menos, haya una hora quincenal donde el Gobierno Estudiantil discuta sobre estas inquietudes. Y eso va cambiando la mentalidad porque ya le va transmitiendo al estudiante, al niño o niña, el mensaje de: Sí, puede ser; o sea: “yo puedo opinar”. Para mí, ese sería un punto con el que se podría caminar”* (entr. 8).

Un niño del Consejo dice que las reuniones las hacen sin la presencia de la maestra asesora, matizando después que ésta les dice cuándo deben reunirse y qué hacer:

- Coordinador: Cuando se reúnen, ¿está alguna profesora o profesor?
- Javier: “No”.
- Édison: “*Las reuniones estamos solo nosotros, pero la Zaida [la maestra asesora del Consejo Estudiantil] nos dice qué hacer, a qué hora es y luego nosotros planeamos todo*”.
- C: En esas reuniones, ¿qué hacen?
- Javier: “*Por ejemplo, conversamos*”.
- Narcisa: “*Planeamos sobre el evento: qué va primero, qué va después*”.
- Édison: “*La última reunión fue sólo de presidente y vicepresidente [Édison es el vicepresidente]. En el cumpleaños del Roble. Entonces, pusimos los chupetes [chupachús] y eso*”.
- C: ¿Ustedes pagaron los chupetes?
- Édison: “*Sí, ella [la presidenta] compró unos chupetes y los íbamos repartiendo. Pero, desgraciadamente, no alcanzaron para todos*”.

(cons. e. 7)

Pero el problema no acaba ahí, que el Consejo se vea, de alguna forma, dirigido por las personas adultas; se agrava al reproducir él mismo ese papel con el resto de niñas y niños:

- Coordinador: ¿Qué hacen ustedes, como Consejo Estudiantil para que participen todas las niñas y niños de la escuela?
- Édison: “*En las festividades, nosotros sólo decimos si quieren hacer o...*”
- Lizeth: “*...o se cancela*”.
- Édison: “*Los que quieren hacen, y los que no quieren no. Pocos saben [suelen] participar en las actividades*”.

(cons. e. 7)

El planteamiento de la participación de la totalidad de las niñas y niños no se hace desde iniciativas que surjan de ellas, sino que es de aceptación o no de las propuestas del Consejo. Luego, más que una actitud dinamizadora de la participación decisoria de toda la escuela, parece ser una actitud de invitación a hacer aquello que ya está decidido. Como dicen Édison y Lizeth: si quieres haces y si no, no. Una maestra corrobora este papel del Consejo como invitador a tomar parte en aquello que ya está decidido: el Consejo, dice, pasa por las aulas “*motivándoles para que participen; pero ya en actividades que están definidas*” (entr. 9).

Hasta ahora, hemos visto en este apartado del papel extra-electoral del Consejo referencias a *eventos*, al *cumpleaños del Roble* y a *festividades*. Vamos a profundizar ahora en esos eventos y festividades en las que participa. Todo apunta a que son en momentos puntuales: *“Por ejemplo ahora fue la fiesta de los inocentes [5 de enero], luego puede haber una minga, algo para promover cierto aspecto y todos participan”* (entr. 6).

No obstante, según el Ministerio, el Consejo es un órgano que “asegura y garantiza el continuo ejercicio de la participación democrática” de las niñas y niños (Acuerdo, 2011: art. 27). ¿Crees que es así ahora?, le preguntamos a una maestra:

“No. Para nada. Es un tema estipulado en ley, y que esté en las políticas es un gran avance; pero de las políticas a las culturas y prácticas tiene que pasar algún [enfatisa la palabra algún] tiempo. ¿Cuáles eran las propuestas [en la campaña electoral]?: ir al cine, hacer algo el día del niño (...) Planteamientos simples, sencillos,... Pero que, por ejemplo, se formara un comité semanal donde los representantes de grado se reunieran para compartir inquietudes que existen con docentes, o con... el refrigerio mismo [no hubo]” (entr. 8).

Las niñas y niños se habían quejado antes de algunos aspectos del refrigerio que les sirven en la escuela, por eso la referencia al refrigerio como inquietud de las estudiantes. Otra maestra dice: *“participaron en elaborar las galletas para el festival de galletas; organizaron el día del inocente (...) participan con el juego del carnaval (...) actividades puntuales”* (entr. 9). Los ejemplos del papel en actividades puntuales, como acaba de decir la maestra continúan: Preguntado el Consejo sobre qué decisiones pueden tomar, responden:

- Lizeth: *“Qué hacer en las festividades, nada más”*.
- Narcisa: *“En San Valentín hicimos un intercambio de cartas por toda la escuela, hicimos un buzón y cada estudiante iba poniendo una carta a un amigo”*

(cons. e. 7)

Entonces, sobre el papel que desempeña el Consejo en la participación en el día a día del aula de las niñas y niños, parece haber acuerdo en que no existe. Estas maestras así lo reconocen:

“No. No existe esta relación. La relación que tiene con los grados es netamente informativa” (entr. 7).

“No. Ese trabajo no se ha desarrollado. Más bien (...) cuando se va a realizar alguna actividad pasar informándoles por las aulas” (entr. 9).

Y justo ese pasar por las aulas parece ser el cauce de comunicación entre el Consejo y la totalidad de niñas y niños de la escuela. Consultando sobre algún otro tipo de canal establecido nos dicen: “*No. El Gobierno Estudiantil se entiende con el vicerrectorado, allí es la participación directa pero, con el resto de niños, no*” (entr. 8). Y así dice también esta otra maestra sobre el papel del Consejo.

“Se ha limitado, lastimosamente, a una cuestión informativa a los grados; porque el Gobierno Estudiantil ya tiene las actividades establecidas, entonces, lo único que hacen es ir grado por grado y notificar que existe tal actividad y que el grado tiene que participar con tal o cual situación” (entr. 7).

Conversando con un grupo de niñas y niños, que no son del Consejo, les planteaba la pregunta de qué hacen si se les ocurre una idea muy buena para la escuela.

- Naila: “*No. No podemos. Sólo si somos parte de la directiva [del Consejo Estudiantil], entonces sí, sí hay cómo*”.
- Hernán: “*Pero podemos decir a nuestra amiga que está ahí*” [como dándose cuenta en ese momento de algo que antes no había pensado].
- Geovanny: “*O, no sé. Tal vez sí le podríamos pedir al Consejo Estudiantil*” [dudando, cómo recién haciéndose esa pregunta].
- Coordinador: Entonces, ¿nunca le han pedido nada?
- Grupo: “*No*”.

(gr. foc. 6)

Estas niñas y niños no conciben como algo natural el comunicarse con sus representantes del Consejo. Se sorprenden sólo de plantearse la posibilidad de hacerlo, como dándose cuenta en ese momento de tal posibilidad. Sobre la comunicación a nivel interno se les preguntó a las niñas y niños del Consejo cuándo se reunían. La presidenta tomó la palabra:

- Narcisa: “*A veces*”.
- Grupo: “*A veces*”.
- Javier: “*Sólo cuando,... Por ejemplo, la última fue cuando...*” [Conversan entre ellas y no se ponen de acuerdo cuándo se reunieron por última vez].

(cons. e. 7)

Observando el nivel de duda e imprecisión que genera saber cuándo se reunieron por última vez da la impresión de que apenas lo hacen.

Cuando se les pide a las maestras que piensen en algunos cambios para que el Consejo sea un impulsor de la participación democrática diaria de todas las niñas y niños en la vida escolar, como plantea el Acuerdo (2011: art. 27), surgen algunas ideas: Una es la de *“diseñar un plan, sensibilizar con las profesoras en el que situaciones cotidianas y situaciones del proceso de aprendizaje se puedan mediar y decidir con ellos; desde el inicio del año ”* (entr. 8). La misma maestra se ha apenado antes de que las propuestas del Consejo no recogiesen la formación de un comité de estudiantes que se reuniera periódicamente para compartir inquietudes que existen con docentes, o de otro tipo:

“Debería haber una hora semanal donde el grado discuta sus inquietudes para que, por lo menos, haya una hora quincenal donde el Gobierno Estudiantil discuta sobre estas inquietudes. Y eso va cambiando la mentalidad porque ya le va transmitiendo al estudiante, al niño o niña, el mensaje de: Sí, puede ser; o sea: «yo puedo opinar». Para mí, ese sería un punto con el que se podría caminar” (entr. 8).

2.7. FUNDAMENTO DE LA PARTICIPACIÓN

Quién o quiénes deciden y sobre qué, cuando y por qué en la escuela Roble. Vamos a analizar la información ahora dirigiendo la mirada hacia la base de la participación, hacia aquello que le da un especial valor.

2.7.1. Participación decisoria/dirigida: “Deciden lo que está correcto”¹³⁷

Sobre el nivel de decisión y su fuerza, en cuanto a lo que influya en cambios en la escuela no es fácil opinar. Vamos a ver opiniones diferentes, incluso entre las mismas personas. Es un tema complejo. No por casualidad hemos optado por la capacidad de decisión como la primera característica esencial de la participación: quién y qué cosas se deciden. Quién decide (realmente) en el tomar-parte de las niñas y niños; y qué cosas deciden en ese tomar-parte las niñas y niños. Cuando planteamos esta cuestión a las maestras, al comenzar la respuesta nos encontramos con reacciones como suspiros (entr. 8) u oímos expresiones como: *“Mmm,... Difícil la pregunta. Bueno,... En ciertas*

¹³⁷ “Ellos pueden decidir lo que está correcto (...) podemos participar en actividades que son correctas, (...) ¿Qué estoy haciendo yo?, simplemente viendo que es correcto (...) entonces hay una decisión de ellos” (entr. 6).

ocasiones” (entr. 7).

“Si hay un lugar, en toda escuela, donde se puede participar libremente (...) es el recreo. Ahí tienen la completa libertad de expresarse, de decir lo que no les gusta, de elegir lo que les gusta, de decidir si quieren o no quieren tal cosa” (entr. 10).

Es una idea mayoritaria entre las maestras que el espacio de participación más libre es el recreo. Y así lo pudimos constatar en este espacio fijándonos en las niñas y niños del 5°.

En esa observación anotaba:

Hay mucho llano, árboles y espacio abierto (...) tienen por donde moverse con libertad (...) Pienso que ahora realmente, como decía una maestra (entr. 7), están decidiendo hacer lo que quieren sin ninguna orientación o imposición adulta. Por otra parte, Marcela, que apenas habla con sus compañeras y compañeros en clase, se comunica con otras compañeras como cualquier otra (obs. 11).

En los recreos, dicen dos maestras (entr. 7 y 10), que algunas niñas y niños se reúnen de manera espontánea en grupos y conversan sobre diferentes temas: la formación de un grupo de música, formas de actuar de las maestras, etc. Esto ya es *“un primer paso (...) el hecho de estar concientizándose de las cosas de la institución ya es una participación”* (entr. 10).

Hay otro elemento respecto a la participación decisoria en el que hay consenso entre las maestras: En el acuerdo de las normas para la convivencia en el aula al inicio del año (entr. 6, 8 y 9). Esta maestra así lo dice, a modo de excepción, pues señala que generalmente no se toman decisiones de forma planificada:

“No se define al inicio del año «en esto vamos a decidir juntos». No es así. Son pocas las cosas que deciden (...) [Una que deciden], que hace la docente al inicio del año, es acordar las normas y reglas en el aula, trabajan todas: «¿qué sería importante?, ¿por qué sería importante?» Luego se escribe y están pegadas en el aula, porque genera compromisos” (entr. 8).

Los documentos de la institución mayormente apuestan por desarrollar la participación de las niñas y niños como sujetos que deciden: Al referirse a los modelos pedagógicos que asume la institución dice que *“la o el estudiante es participante activo (...) es el sujeto mismo del proceso educativo”* (Roble, 2008b). Y la propuesta educativa *“intenta desarrollar conciencia ciudadana en el ejercicio responsable de toma de decisiones”* (Roble, 2008b). No acaban ahí las buenas intenciones: En la visión de la institución se dice caminar hacia ciudadanas y ciudadanos propositivos (Roble, 2008a: 10).

Las buenas intenciones a veces se entremezclan con posiciones rígidas: En la misión de la institución se dice de ésta que promueve “la formación de ciudadanas y ciudadanos comprometidos con la sociedad y el medio ambiente, constructores activos de su aprendizaje, capaces de tomar decisiones desde una visión crítica, creativa y propositiva” (Roble, 2008a: 10). Toda una declaración de independencia infantil. Pero como es *dada* por las adultas, no es acordada por las niñas y niños, quien la da la quita. En otro documento, el Manual de Convivencia se dice que “es responsabilidad de las y los estudiantes sujetarse a órdenes y consignas dadas por parte del personal docente, administrativo y autoridades de la institución” (Roble, 2012a).

La discordancia no solamente se lee, en los documentos de la institución, sino que se oye, en las expresiones de las maestras y de las niñas y niños. Podemos decir que entre las maestras hay concierto en que la participación que decide se observa en los recreos y en el acuerdo de normas de aula al inicio de año. A partir de ahí, las opiniones de las maestras acerca de la toma de decisiones en la escuela varían, al igual que ocurre con los documentos. Hay opiniones que van desde que no existe ese poder de decisión más allá de la parte social, como en el recreo; hasta quien piensa que esa toma de decisiones es permanente. Esta maestra comienza diciéndonos las decisiones que pueden tomar y después las que no. La diferencia es notable:

“Bueno,... Decisiones de con quién quieren estar, para ser muy honesta, decisiones que tienen que ver con la parte social específicamente (...) No existen decisiones con respecto a cuestiones culturales, académicas, recreacionales. Decisiones con respecto a procesos que vayan directamente con la dinámica institucional, todavía no” (entr. 7).

En oposición a esta opinión, tenemos lo que piensa esta maestra que se refiere a la participación de las niñas y niños en la escuela con palabras como consenso y proceso democrático (entr. 9); y lo que dice esta otra: que pueden decidir “*en todo momento*” (entr. 6).

Entre las mismas niñas y niños también hay opiniones discrepantes. El tema, seguimos viendo, no es sencillo: Preguntadas en un primer momento las niñas y niños de un grupo sobre quién decide lo que hay que hacer responden que “*la profe, la Mónica*” (Estefanía y Marcela, gr. foc. 5). Cuando, en otro momento de la entrevista, les vuelvo a plantear el tema de forma más incisiva dicen:

- Coordinador: Hoy, por ejemplo, ¿qué han decidido ustedes?
- [Silencio].
- Marcela: “No sé,..”
- C: En su grado, las niñas y niños, ¿qué cosas deciden?
- Estefanía: “*Decidimos quién va a ser la madrina o cómo se va a llamar el equipo y hacemos el cartel en las jornadas deportivas?*”
- Marcela: “*La madrina y el padrino*”
- C: ¿Qué más cosas deciden, los días normales?
- Marcela: “*El otro día la Mónica llevó dos películas [“Viaje al centro de la tierra” y “El oso Yogui”] y votamos*”.
- Estefanía: “*Para decidir cuál queríamos ver*” .

(gr. foc. 5)

Algo parecido ocurrió con otro grupo: en un primer momento las únicas que decidían eran las maestras: Mónica, Guillermo o la maestra de inglés. Es interesante la justificación que vamos a oír que da Naila para que decida Mónica: “*como es la profesora*”. Es obvio. Sí. Es tan obvio,... que deberíamos problematizarlo.

- Coordinador: ¿Quién dice qué cosas hay que hacer en el grado?
- Naila: “*La Mónica, como es la profesora, dice lo que vamos a hacer*”.
- Geovanny: “*La profesora. O el ayudante, el Guillermo*” [practicante de la universidad].
- Hernán: “*O la profe de inglés*”.

(gr. foc. 6)

Al igual que el grupo anterior, al insistir, aparecen temas sobre los que deciden. Sin embargo, el conformismo que muestran estas niñas y niños es tan humilde que raya la sumisión. Al plantear de nuevo el asunto de qué cosas deciden en el grado, contestan sin mostrar ningún tipo de insatisfacción:

- Naila: “[Una vez, la maestra] *nos preguntó si queríamos hacer un juego con figuras y nosotros dijimos que sí*”.
- Geovanny: “*Ahí. A veces también (...) cuando venimos todos cansados del recreo le pedimos [a la maestra] un minuto para que nos deje salir a beber agua*”.

(gr. foc. 6)

Hay varias maestras (entr. 6, 7 y 9) que señalan, al igual que las niñas y niños, como ejemplos de participación el nombre del equipo de las jornadas deportivas, el color del uniforme, el logo, la madrina, la barra,... Una maestra refiere estos hechos y dice: “*no*

elijo yo, no ordeno yo, no armo yo como profesora, lo hacemos conjuntamente; es parte de la participación dentro de mi grado” (entr. 6).

En referencia también a las decisiones que pueden tomar en la clase, Narcisa pone el mismo ejemplo que ha dado antes Marcela: que pueden elegir entre dos películas para ver en el aula¹³⁸. Piensa que se vive en democracia. Y su opinión tiene un valor especial pues es la presidenta del Consejo.

“Somos democráticos. Todo es así, por votación. Si por ejemplo tenemos dos películas. Unos quieren ver una y otros quieren ver otra. Entonces hacemos votación y la que gana escogemos esa” (Narcisa, cons. e. 7).

Teniendo en cuenta las palabras de Narcisa, podemos sacar dos conclusiones. Una es que democracia es hacer todo por votación. La otra es que el poder elegir entre dos películas es una muestra de que tienen poder de decisión y de que viven en democracia. Con esta idea de democracia tan humilde todavía falta camino por recorrer hasta llegar a ese estudiantado capaz de tomar decisiones desde una visión crítica, creativa y propositiva como hemos visto que dice la visión de la institución.

A una maestra se le pidió que explicara más acerca de las decisiones que podían tomar las niñas y niños, y, antes de responder, suspiró como manifestando la dificultad de la empresa. ¿Qué decisiones pueden tomar las niñas y niños?:

“[Suspira] Pocas. Con quién juegan, cómo juegan, «cambiamos esta hora por» tal otra, «hoy día no hagamos esto, hagámoslo mañana» (...), en salidas que van a tener. A veces en deberes que van a llevar, en porqué no se les debe tomar una prueba (...) En ese tipo de cosas están decidiendo ellos, participando; pero no son decisiones trascendentales (...) son circunstanciales (...) La profesora viene con su día listo, preparado, planificado” (entr. 8).

Cuando tenemos casi todo planificado, ya sea por mi planificación diaria o por los requerimientos del Ministerio va a ser difícil dejar paso a una verdadera decisión de las estudiantes. Y lo que hacemos a veces, es confundir decidir con solicitar, con proponer. Si una niña pide permiso para ir al baño y se le concede, quien ha decidido es la maestra. En esa “negociación” no hay igualdad de condiciones, de poder; finalmente se va a hacer lo que diga la maestra. Igualmente podríamos decir del ejemplo que nos pone esta maestra sobre, como dice ella, *las decisiones que ellos toman:*

¹³⁸ Marcela y Narcisa son niñas de diferentes grados.

“Por ejemplo, van a poner la clase en diferente orden porque van a ensayar un baile durante el recreo. Perfecto, no hay problema; pero «terminado el recreo, colocan de nuevo en su lugar». Son decisiones que ellos toman” (entr. 6).

Cuando la maestra les afirma: “Perfecto, no hay problema”, está diciendo que les da permiso, que ha decidido, ella, que pueden hacerlo. De igual modo ocurre en la siguiente situación donde, camuflada bajo “una decisión de ellos”, se encuentra la decisión última de la maestra. Claro, no le falta un criterio para tomar la decisión final: que aquello que proponen sea “correcto”:

“Ellos pueden decidir lo que está correcto (...) podemos participar en actividades que son correctas, incluso ellos me dicen: «Mónica, ¿por qué no hacemos una caminata?» «Bueno (...) Pero, ¿qué objetivo va a tener la caminata?» (...) «Podemos ver los animales, las plantas, el ciclo del agua». «Perfecto, eso está dentro de los contenidos que estamos viendo en ciencias naturales» (...) ¿Qué estoy haciendo yo?, simplemente viendo que es correcto (...) entonces hay una decisión de ellos” (entr. 6).

Los ejemplos que hemos visto de mezclar una propuesta con la decisión no son intencionados. La buena voluntad de las maestras en ningún momento se cuestiona. La cuestión es que tenemos que desarrollar una educación participativa y, a falta de las condiciones que lo hagan posible recurrimos, consciente o inconscientemente, a las estrategias que podemos. A ésta nos podríamos referir como edulcorar el tomar parte de las niñas y niños en algo de modo que lo veamos como participación decisoria.

Hemos visto cómo desde una propuesta de las niñas y niños se llega a una decisión de las maestras. El esquema puede ser otro: partir de una propuesta de las maestras y llegar a un tomar parte, no más, de las niñas y niños. Aunque parezcan escenas contrarias no hay tal. Ambas se representan amparadas por mismo telón de fondo: el desigual poder que tienen ambas partes. Éste inclina el desenlace de las dos escenas hacia el mismo lugar: la decisión, ya sea tomada al final o desde el inicio, es de la parte adulta. Esta maestra explica con claridad cómo es el proceso desde algo *pre-visto* por las maestras, pasando por la inducción a las niñas y niños para lograr su motivación, hasta llegar a que aporten con sus ideas sobre lo que quisieran hacer.

“La participación de los niños aquí, en la escuela, no es espontánea, es inducida. Siempre nosotros como profesores inducimos, motivamos a la participación de los niños en diferentes actividades (...) Nosotros, por ejemplo, tenemos prevista la semana de la palabra e inducimos a los chicos, motivamos a los chicos a su participación; y una vez que los chicos ya sienten esa motivación, se sienten estimulados, por así decirlo, ellos ya empiezan a aportar con sus ideas, con qué es lo que ellos quisieran hacer” (entr. 7).

El respeto a las decisiones dentro del contexto de la maestra como guía se evidencia en la siguiente acción que se desarrolla en el aula. En un trabajo en clase de ciencias naturales la maestra deja libertad a las niñas y niños para que trabajen en grupos o individualmente. Sin embargo a un niño que se ha quedado sólo le invita a unirse a un grupo. Éste no quiere y la invitación acaba convirtiéndose, de modo cortés, en exigencia:

Forman cuatro parejas de trabajo entre niñas y niños. Y las otras trabajan solas. La maestra anima a un niño que está solo a que se una a una pareja de niñas. “*Nosotras ya le dijimos -dicen ellas- pero él no quiere*”. Al niño parece que la idea sigue sin agradaarle, sin embargo la maestra, medio en broma, medio en serio, le lleva la silla junto a las dos niñas (obs. 8).

Para esta maestra queda justificada esa acción teniendo en cuenta lo que piensa:

“hay un respeto a las decisiones [de las niñas y niños] dentro del contexto de que la profesora o los directores son los guías.... Sí, yo creo que sí hay democracia dentro de la Roble. Sí” (entr. 6).

La guía, o la decisión, la tienen las autoridades, eso también lo dicen las niñas y niños (cons. e. 7).

En esta observación de un minuto cívico la maestra del 5º, Mónica, tiene el micrófono en la mano. Ella lo va pasando a las niñas y niños que van a hablar. La posesión del micrófono parece darle a la maestra un papel preponderante en el acto. A la par que el micrófono, da la palabra. Es ella la que abre y cierra el círculo de intervenciones.

Mónica, con el micrófono en la mano dice que, con motivo del día de la madre que es el domingo próximo, “*vamos a escuchar unos pensamientos*”. Junto a ella hay dos niñas y dos niños también del 5º. Pasa el micrófono a una niña. Ésta lee una poesía que ensalza el amor de la madre: “*sólo el amor de la madre resistirá cualquier prueba...*”. La segunda niña lee otra poesía al respecto que habla, entre otras cosas, de la hermosura de una madre. Un niño lee una descripción de su madre: “*mi madre es rubia (...) es la mejor mamá del mundo...*”. Después, vuelve a coger el micrófono Mónica y dice que Mariano, el cuarto niño, no se va a referir al día de la madre, que él va a hablar sobre el valor de la responsabilidad, que sirve para todas las personas. Le da el micrófono al niño y éste, al igual que sus compañeras y compañero, lee de una hoja. Se refiere, entre otras cosas, a “*las consecuencias de los actos*”. La maestra vuelve a tomar el micrófono y dice las últimas palabras: “*Esperamos que el día domingo todos le festejen a su madre*” (obs. 12).

¹³⁹ “Una compañera me decía: «Tuve que cambiar porque fulano [un niño] no quería. Y tenía la razón, ¡imagínate, él tenía la razón!» (entr. 8).

Después del acto pensé, por la formalidad y retórica del lenguaje empleado, que las únicas palabras que parecían espontáneas de las niñas y niños eran las del niño que describía a su madre. Al hacer la entrevista en grupo a las niñas y niños, en referencia a cómo se decide lo que hablan en el minuto cívico Estefanía dijo:

“Primero pregunta Mónica qué niños han participado [en otros lunes cívicos] y los que han participado ya no pueden. Y a los que no han participado les da un papelito y llevan a la casa para que estudien porque mañana les va a tomar [a preguntar lo que está escrito para ver si lo han aprendido¹⁴⁰]” (Estefanía, gr. foc. 5).

Una maestra (entr. 8) ha dicho de las decisiones que eran circunstanciales e intrascendentes. Estas palabras son duras. Sin embargo estamos viendo que la mayoría de las decisiones se podrían caracterizar con ellas. Es decir: que son algo accidental, eventual; y que sus consecuencias no van más allá del hecho en sí, que no tienen efectos importantes en la escuela.

También hay participaciones con una mayor carga de decisión: Una maestra nos pone un ejemplo de unas niñas que organizaron una coreografía que presentaron en el patio de la escuela en un minuto cívico: escogieron la música, los pasos del baile, y prepararon la barra (entr. 7). También al caso del concurso Roble, en cuanto a que las niñas y niños decidían si querían participar, y quienes optaban por hacerlo elaboraron sus planes individualmente o en grupos. Esto se pone como ejemplo de *“participación porque nunca fue inducido por un maestro, sino nació de algo que querían hacer”* (entr. 10).

Uno de los mejores ejemplos donde se observa la elección de las niñas y niños es la clase de arte a la que ya nos hemos referido:

Cada quien trabaja con su escultura de una figura humana. La pintan con los colores que quieren (...) Las niñas y niños se acercan a la maestra a hacerle consultas. A quien va le ayuda. Quien no va lo pinta a su aire y ella no se mete en su obra. En algunos momentos también se mueve por los diferentes puestos y les da algunas sugerencias, pero no les dice: hagan así o dejen de hacer (...) Mientras pintan, conversan con naturalidad y espontaneidad (obs. 10).

Ya hemos hablado de que en clase raramente las niñas y niños conversan entre sí, salvo cuando trabajan en grupos. Esta clase de arte es la excepción. Pienso que esta clase es una muestra de camino hacia la decisión. Y digo esto no sólo porque decidan el color

¹⁴⁰ *Tomar*: comprobar que lo han repasado.

para pintar, o hablar con sus compañeras, o dónde sentarse, o su ritmo de trabajo, o incluso, como hemos visto, alargar la clase, sino porque todo ello junto crea un ambiente libre.

Se observan también pequeñas actuaciones tomadas libremente por las niñas y niños. En la observación de una clase de matemáticas anotaba lo siguiente: Un niño se levanta (sin pedir permiso, es lo común) a coger un trozo de papel de un rollo que hay sujeto a la pared, junto a la puerta. Se suena los mocos y deja el papel usado en un tacho¹⁴¹ que hay ahí mismo (obs. 7).

Como ya he indicado, uno de los códigos creados a priori era el que llamé participación. Con él pretendía resaltar situaciones de participación en las que se evidenciaban cambios por las decisiones tomadas por las niñas y niños. Justo buscando la trascendencia de la acción cuya falta criticaba una maestra (entr. 8). Una participación-decisión que provocó un cambio en el pensamiento de una maestra, cuando sabemos que los cambios en la forma de pensar son muy raros, nos lo cuenta una maestra al reproducir las palabras de su compañera. Ésta le narraba cómo un niño denunció una situación que él no consideraba justa. Y esta denuncia provocó el cambio de una posición inicial de la maestra, contraria a admitir el reclamo del chico.

“Una compañera me decía: «Tuve que cambiar porque fulano [un niño] no quería. Y tenía la razón, ¡imagínate, él tenía la razón!» (...) Al principio [estas situaciones] nos pueden parecer jocosas, pero su sentido de justicia [por el sentido de justicia de las maestras], tienen que hacerlo (...) Son todavía [cambios] mínimos, son como pequeñeces (...) En ese tipo de cosas repercute [la participación de las niñas y niños]” (entr. 8).

Llama la atención cómo se sorprende la maestra aludida por el hecho de que tuviera razón el niño: ¡imagínate!, dice; o sea: era algo inaudito. Si bien es de resaltar también su aceptación y asunción del cambio propuesto por el niño.

Hemos oído a una maestra que admitía que las maestras tienen su día listo, preparado, planificado, sin dar suficiente margen a que lo rompan las iniciativas de las niñas y niños (entr. 8). Otra maestra parece continuar la idea de su compañera y expresa un deseo: “Nosotros, lo que queremos (...) es que la participación de niños y niñas afecte directamente a nuestras planificaciones como institución” (entr. 7).

¹⁴¹ Cubo de la basura.

2.7.2. Participación habitual/eventual: “Sí participamos: en bailes, en deportes”¹⁴²

En clase, ¿cómo participan?: “Vamos a hacer para el día de la madre unas mandalas en vidrio”, nos decía Naila (gr. foc. 6). Y la siguiente maestra también apunta a una participación en momentos muy determinados: preguntada acerca de si la participación de las niñas y niños en la escuela es democrática, nos dijo que “bueno,... En ciertas situaciones (...) La participación democrática podemos evidenciarla en las cuestiones culturales y sociales” (entr. 7). Otra maestra, defendiendo que existe la participación de todo el grado, nos dice: “una niña que no es muy participativa dentro del grupo, que prácticamente no habla; hay un baile y ella baila [participa]” (entr. 9). Las tres respuestas van en la misma línea: el día de la madre (de Naila) es un evento social (de la primera maestra) en bailes (de la segunda maestra).

En otro momento, esta última maestra para argumentar que en la escuela existe participación se refiere al minuto cívico y a la semana cultural: “el hecho mismo de tener los minutos cívicos, son actividades que los niños tienen participación, si tenemos una semana cultural hay participación” (entr. 6). Si bien son referentes, junto con las jornadas deportivas, de participación, no dejan de ceñirse a momentos puntuales. Vienen a ser como una especie de coto de participación.

Preguntadas las niñas y niños sobre si participan en la escuela dicen:

- Édison: “Sí”.
- Narcisa: “Un poquito”.
- Coordinador: ¿Un poquito?, Narcisa.
- Narcisa: “En bailes”.
- Édison: “En los deportes”.
- Javier: “Casi todos participan en deportes, pero, por ejemplo, en el festival cultural participan pocos”.

(cons. e. 7)

Como ejemplo de participación, esta maestra se refiere al festival cultural y dice: “Está favoreciéndose la participación de todos (...) participan unos con bailes, otros con

¹⁴² Participan en la escuela: – Édison: “Sí”. – Narcisa: “Un poquito”. – Coordinador: ¿Un poquito? – Narcisa: “En bailes”. – Édison: “En los deportes” (cons. e. 7).

cantos, pero toditos participan” (entr. 6). En estas palabras vemos, por una parte, la insistencia en focalizar la participación en eventos; por otra, observamos una discrepancia con el último niño que ha hablado, Javier, en cuando a la cantidad de estudiantes que toman parte en ese festival. Javier dice que “pocos”, mientras que la maestra sostiene que “toditos”.

En cuanto a la continuidad de las acciones del Consejo, podemos decir que la eventualidad que caracteriza la participación general ampara también la participación del Consejo. Respecto al papel desempeña el Consejo, nos responde esta maestra: “*El plan [de trabajo] hablemos en porcentajes, siquiera el 80% tiene que ver con actividades culturales y recreativas*” (entr. 7).

A las niñas y niños también se les preguntó por la participación que el Consejo promovía: concursos, rifas y mingas, fue lo que dijeron.

- Naila: “*A veces hacen concursos, entonces tienen que hacer alguna rifa o lo que sea para conseguir el dinero y poder conseguir los premios*”.
- Geovanny: “*A veces, mingas para limpiar la escuela*”.

(gr. foc. 6)

Intervenir en el día a día del aula tampoco puede el Consejo. Quienes lo conforman nos decían:

- Narcisa: “*No podemos porque nosotros sólo hacemos las actividades de la escuela, o sea, no organizamos las clases*”.
- Lizeth: “*Sólo en festividades nos dejan hacer cosas, lo demás es a cargo del rectorado*”.
- Grupo: “*Sí, en Navidad, en carnaval, en el día del niño, día del amor y la amistad, el cumpleaños del Roble*”.

(cons. e. 7)

Concretando: las niñas y niños participan en: bailes, minuto cívico, semana cultural concursos, rifas, mingas de limpieza, día de la madre, jornadas deportivas, festival cultural, Navidad, carnaval, día del amor, cumpleaños de la escuela. Si extendiéramos estas participaciones a lo largo del calendario del curso escolar, podríamos poblar todo el año escolar. Y esto hay que tenerlo en cuenta. Con lo que hay que contar también es lo que hemos analizado acerca del poder de decisión que tienen las niñas y niños en estos actos. Y, ciñéndonos al ámbito de su carácter habitual o eventual, en el que nos

encontramos, debemos ver más allá del panorama que nos dejaría el calendario cargado de participaciones. Todas ellas son “momentos participativos”, que, si bien pueden marcar todo el año escolar, no suponen un hábito participativo, no empapan la cultura escolar con las decisiones infantiles. Caen y se secan.

La reflexión de esta maestra va en busca de esa participación que cale la escuela, de una participación que vaya más allá de los eventos sociales. Haciendo una autocrítica dice que el papel principal para emprender ese camino lo tienen las maestras:

“nosotros como adultos debemos propiciar que los niños y niñas participen de manera mucho más activa en diferentes espacios que no sean solamente el cultural y el social, sino más bien en cuestiones ya de interés académico, por ponerle un nombre” (entr. 7).

2.7.3. Participación como derecho/deber: “Que no te obliguen, que tú decidas”¹⁴³

No parece haber lugar a duda: “Los niños tienen derecho a participar” (entr. 6). Así de precisa se expresa esta maestra. Por otra parte, en el plan estratégico institucional se considera como un elemento transversal de la institución la formación para la ciudadanía (Roble, 2008a: 9). Es decir la formación de sujetos de derechos con la posibilidad de ejercerlos.

Otro documento de la institución, que funciona a modo de reglamento interno, es el manual de convivencia. Tiene varias alusiones a la participación de las niñas y niños. Vamos a fijarnos en ellas. En primer lugar se refiere a los fundamentos y principios en los que se basa: la Constitución ecuatoriana, la Convención sobre los derechos del niño de las NN.UU. y la Carta de las Naciones Unidas; y dice que

“se basa también en la dignidad intrínseca y en los derechos iguales e inalienables de todas las personas que participan en el quehacer educativo de esta institución, sin distinción alguna por motivos de edad (...) o cualquier otra condición” (Roble, 2012a).

Con este preámbulo es fácil animarse a seguir leyendo. Y nos encontramos que las y los estudiantes tienen derecho “a participar en actividades académicas, sociales, culturales y

¹⁴³ ¿Qué es participar?: – Mario: “Que no te obliguen sino que tú decidas”. – E: ¿Qué quieren decir con eso de que “tú decidas”? – Marcela: “Que no te tienen que obligar, que tú puedas decir si te vas o no o si juegas o no” (gr. foc. 5).

deportivas de la institución, previo el cumplimiento de requisitos previstos para cada uno de ellos [para cada una de las actividades]” (Roble, 2012a). Esta clasificación en actividades académicas, sociales, culturales y deportivas ha aparecido varias veces en este trabajo, y nunca es tarde para dejar constancia de que, como con gran parte de las clasificaciones sobre lo humano, resulta tan útil como confusa. Creo no equivocarme si afirmo que en la escuela piensan parecido. La utilizamos a la par que somos conscientes de que establecer los límites entre una y otra categoría resulta muy complicado. De todas formas, ahí está y me voy a referir a ella: Sobre la participación en actividades sociales, culturales y deportivas hemos visto que sí había abundantes ejemplos donde tomaban parte las estudiantes. Ahora bien, conforme caminamos hacia las actividades académicas nos vamos metiendo, casi sin darnos cuenta, en una una gran laguna.

Nos encontramos también en la lectura del manual de convivencia que: Las y los estudiantes tienen derecho “a proponer actividades académicas, sociales, culturales y deportivas, siempre que estén dentro de los objetivos educativos del establecimiento” (Roble, 2012a). Dejamos ahí la lectura porque surge una pregunta inmediatamente: ¿No tienen derecho, ni siquiera, a proponer algo diferente a lo ya pensado? Esta condición para proponer no concuerda con lo que hemos leído anteriormente (al hablar de la participación decisoria) en la visión de la institución donde se dice caminar hacia ciudadanas y ciudadanos propositivos (Roble, 2008a: 10).

Seguimos leyendo el manual y vemos que es responsabilidad de las y los estudiantes “participar activa y responsablemente en actividades académicas, sociales, culturales y deportivas que organiza la Institución” (Roble, 2012a). Esta normativa, además de interpretarla como una promoción de la responsabilidad, podría entenderse como una imposición a participar. Aspecto resbaladizo al que ya nos hemos referido.

Dejemos ahora los reglamentos y escuchemos a las niñas y niños. A la pregunta de qué es participar nos responden:

- Mario: *“Para mí sería, incluirte en algo. Como un juego: que no te tengan que jalar para que tú vayas. Que no te obliguen sino que tú decidas”*.
- Coordinador: *¿Que quieren decir con eso de que “tú decidas”?*
- Marcela: *“Que no te tienen que obligar. Que tú puedas decir si te vas o no, o si juegas o no”*.

(gr. foc. 5)

Mario y Marcela, sin nombrarlo, tienen claro qué es un derecho, y su diferencia con la obligación. Un derecho es algo “que tú puedas decidir si haces o no haces”. Es decir que implica dos cosas. Primera: Que puedas decidir hacerlo, como dicen ellas. Luego, que tienes todas las condiciones para ejercerlo, porque quien las debe posibilitar (la maestra, la escuela, el Ministerio, etc.) lo hace. Y segunda: Que puedas decidir no hacerlo. Es decir que, con esas condiciones dadas, tienes libertad para no ejercerlo.

Hemos desarrollado este tema del derecho y el deber ampliamente al hablar de las categorías. No vamos a repetir. Sólo señalar, para corroborar la opinión de la maestra a la que vamos a oír a continuación, que el que se tenga derecho a participar no quiere decir que no haya obligaciones. Otras obligaciones. Esta maestra nos habla del derecho de toda persona a ser respetada cómo es (lo que implica la obligación de las demás de respetarle). Se refiere a que en la escuela se apuesta por la educación inclusiva y, por lo tanto, todas las niñas y niños tienen diferentes condiciones. Dice que no se pueden permitir actitudes que marginen como: “yo no quiero que este niño esté aquí”. Frente a lo que la escuela debe decir: “Aquí hay una política que dice que todos son diversos, te guste o no te guste (...) Hay valores (...) que deben prevalecer: respeto, tolerancia, diversidad” (entr. 8). Y, llegados al extremo, podría haber completado esta maestra, “...si no te gusta, eres libre de marcharte”.

Esta maestra va a decirnos ahora unas palabras que suenan a apología de la escucha, la participación y el derecho. Y no es un ensalzamiento gratuito. Lo hace porque, según ella, estos tres elementos son intrínsecos al ser humano. Luego, en la medida que se limitan a alguien se afecta su humanidad.

“Es importante ser escuchado, es importante participar, desde el propio concepto de ser humano. El sentirse escuchado crea (...) autoestima, concepto de uno mismo, seguridad; y los derechos que tienes son con los que caminas en el mundo, los que te hacen ser y los que fortalecen tu persona” (entr. 8).

Para finalizar este análisis escuchemos la reflexión de esta maestra, que nos dice cuando le preguntamos dónde estaría el límite de la participación de las niñas y niños:

“Nosotros tenemos muy en cuenta el código de la niñez y la adolescencia (...) No podría decir en este momento hasta cuándo o hasta qué punto es aceptable o considerable. Pienso que poner un límite tiene que ser algo bien pensando, obviamente primero para no violentar ningún derecho y en segundo lugar que esta participación sea encaminada al beneficio colectivo (...) Sería una cuestión de echarle cabeza” (entr. 7).

Resulta muy interesante esta cautela a la hora de poner límite a un derecho. Hay que echarle cabeza, realmente. Una de las principales barreras para la participación que hemos visto ha sido que en la escuela no se problematiza el tema. Esta expresión invita a sentarse y hacerlo.

3. QUINUA Y ROBLE: UNAS MIRADAS AL CONJUNTO

Vamos a referirnos ahora a ideas, normas, prácticas, que coinciden en las dos escuelas, que van a ser la mayor parte, y otras que suponen alguna diferencia entre ambas. Cuando sea algo específico de una escuela lo mencionaré, de no ser así lo que se diga es respecto a ambas.

Como ya hemos indicado al iniciar este capítulo, veremos ahora lo que hemos alcanzado sobre los dos últimos propósitos que nos planteamos en la investigación: sobre el segundo, *conocer la repercusión de la labor desarrollada por el Consejo Estudiantil del centro en la participación diaria de las niñas y niños*, con el apartado de “una mirada desde el marco legal”; y sobre el tercero, *mostrar las diferentes formas de participación que se desarrollan en los centros, similitudes y diferencias, en función de peculiaridades que constituyen parte de la cultura escolar de cada centro*, con el apartado de “una mirada desde su condición de pública o particular”.

3.1. DIFERENTES FORMAS DE VER LO MISMO

Se observa claramente una diferencia entre las expresiones de las maestras de aula (del aula de estudio y la asesora del Consejo Estudiantil¹⁴⁴) y la de las psicólogas y directores. Las maestras de aula no manifiestan duda alguna respecto a que las niñas y niños participan, y deciden lo que quieren. Mientras que las informantes generales de la escuela (me refiero así a las psicólogas y directores porque su ámbito de actuación es más amplio que el del aula) tienen una visión más crítica de la participación de las niñas

¹⁴⁴ Como ya se ha dicho, la maestra asesora del Consejo Estudiantil es también maestra de aula (tutora en España). En ambas escuelas era maestra de un aula diferente a la de estudio.

y niños en la institución. Se cuestionan que exista realmente participación infantil; a veces se muestran convencidas de que es una participación esporádica e inducida por las maestras. Esto es una constante en las dos escuelas, si bien se muestra con más precisión en la Roble. La visión de las practicantes presenta una posición intermedia de las posturas señaladas.

Uno de los principales aspectos que marcaba la diferencia entre la visión de las maestras de aula y la de las maestras “generales” era el de la falta de problematización. Aquellas no veían la necesidad de tal tarea, mientras que el director y la psicóloga reconocían su ausencia y consideraban que era necesario hacerla. Había que problematizar el tema.

Otro ámbito en que se notaba la diferente percepción de las maestras de aula y las “generales”, incluyendo ahora en el primer grupo a las niñas y niños, era el relacionar participación habitual casi exclusivamente con actividades de aula, como salir a la pizarra y responder a lo que la maestra pregunta. Postura que manifestaban las maestras de aula y las niñas y niños. No obstante, esas pequeñas participaciones habituales de aula no posibilitaban que las estudiantes se comunicasen entre sí. La comunicación iba en la dirección maestra-estudiante. Hubo algunas excepciones. Una fue cuando hicieron trabajos en grupos, más vistos en la Roble. Otro espacio fue la clase de arte donde sí hubo comunicación entre las estudiantes, y comunicación espontánea desde las niñas y niños hacia la maestra, sin necesidad de que ésta les hiciera preguntas. Estos aspectos también fueron más claros en la Roble. En general, se observó una actitud un poco más receptiva de la maestra de esta escuela; se mostraba más abierta a que le preguntaran o se dirigieran a ella (siempre por el nombre). En la Quinoa no fue tan fácil observar tal disposición, posiblemente por la presión que sentía la maestra entre el poco tiempo y los muchos estudiantes que tenía (a ella se dirigían con el apelativo de señorita).

Hay que destacar las clases de arte en las dos escuelas por el involucramiento mostrado por las niñas y niños. Ahí, como decían las maestras y las niñas y niños, se promovía la participación a través de la expresión libre. Permítanme volver a referirme a Tania. Porque sus palabras son música que ejemplifica la participación individual que mencionaba Silvia Conde (2004: 18) al inicio de esta tesis. Decía la niña:

“A mí me gusta (...) cultura estética porque ahí me puedo recrear (...) Puedo sacar todo lo que tengo adentro y ponerlo en una hoja. Cuando dicen que hagamos un dibujo pongo toda mi emoción” (Tania, cons. e. 4).

Tania se emociona y expresa hasta el límite, hasta vaciarse, lo que lleva adentro cada vez que dibuja, y a la vez se llena, se vuelve a crear (se re-crea). Con este proceso de expresión e im-presión que Tania realiza está tomando parte en su formación personal. Y esa participación puede ser un buen comienzo para otras participaciones.

Respecto a la razón de que hubiera niñas y niños que participaran menos, las maestras defendían que era por el carácter de cada quien. Esta idea la defendieron maestras de ambas escuelas. Sobre este tema, en la escuela Quinoa, las niñas y niños manifestaron abiertamente su malestar, pues decían que eran las maestras quienes hacían participar a las más inteligentes, a las más capaces, a las que piensan más rápido. Siguiendo con la misma escuela, esta forma opuesta de percibir un hecho se presentó ejemplarmente a la hora de expresar cómo se hacía la elección de la directiva del grado: mientras las niñas y niños pensaban que la maestra elegía a quienes presentaban las características indicadas, la maestra decía que las estudiantes elegían democráticamente. Al respecto hay que decir que las niñas y niños no negaban la realización de elecciones, pero las veían orientadas por la maestra.

Sobre la directiva del grado, algo que dieron cuenta tanto estudiantes como maestras de ambas escuelas fue el papel de la misma como representante de la maestra en los momentos que tenía que salir del aula. Pero su papel en la representación era el controlador y disciplinario. Aspecto que supone una inversión de la razón de ser de la directiva: de órgano de representación de las estudiantes pasa a serlo de la maestra. Otra función atribuida a la directiva del grado por maestras y estudiantes era ser el primer paso para iniciar la formación del Consejo Estudiantil.

El actuar de las niñas y niños dirigido por las adultas impregna la escuela. Lo acabamos de ver en el papel más destacado de la directiva del grado, lo hemos visto en la participación a nivel general, y lo podemos observar igualmente en el actuar del Consejo Estudiantil. En el plan de trabajo presentado por las listas en las elecciones al Consejo de ambas escuelas leemos que las niñas y niños hacen ofrecimientos más vinculados a los intereses adultos (para bien de las niñas y niños y de la escuela en general), que a deseos genuinamente infantiles.

El vínculo estrecho que, a tenor de sus funciones, debería existir entre el Consejo Estudiantil y todas las niñas y niños de la escuela, no lo ve ninguna de las protagonistas con las que se ha conversado; tampoco se observa en los documentos del centro ni en

los legales. El único cauce de comunicación que se percibe es el de pasar por las aulas informando cuando se va a realizar alguna actividad. De esta forma, se entiende lo expresado por esta maestra sobre el Consejo diciendo que es requisito, “se vota y todo muere” (entr. 8). Esta idea es en gran parte compartida por las niñas y niños. Otras maestras, destacan su papel en momentos puntuales: día de la maestra, día de la familia, eventos deportivos, culturales, día de san Valentín,... Pero no se observa nada que apunte hacia un desarrollo cotidiano de la participación estudiantil en el aula.

Para acabar esta parte vamos a mencionar nomás dos temas de ambas escuelas. Están muy relacionados con la escuela inclusiva y la libertad de elección. Uno es la complicada accesibilidad en el centro¹⁴⁵ para personas con movilidad reducida, ya sea por llevar muletas, sillas de ruedas, servirse de un bastón guía, etc. Esto disminuye las posibilidades de participar de estas personas. El otro tema es un deseo que manifestaron algunas niñas y niños: poder elegir la ropa para ir a la escuela y así liberarse de la uniformidad. Como justificación al uniforme se suele argumentar que así nadie se siente ni más ni menos por motivos de verse con mejor o más cara ropa, o lo contrario. Pero las injustas diferencias sociales no se tapan, se afrontan, y más en un espacio donde, en principio, queremos aprender a pensar. Por otra parte, y una vez más, es una obligación (el uniformarse) para las niñas y niños y no para las maestras.

3.2. UNA MIRADA DESDE EL MARCO LEGAL

El ámbito legal, en principio¹⁴⁶, les afecta de la misma forma a las dos escuelas. Son normas establecidas por el Ministerio. Obviamente, nos vamos a referir únicamente a lo que haga referencia a la participación estudiantil en la escuela: participación en general, y el Consejo Estudiantil y la directiva del grado como órganos de representatividad y participación de las niñas y niños. Como hemos dicho al inicio de esta mirada en conjunto de las dos escuelas, lo que se va a indicar ahora hace referencia a ambas escuelas, a no ser que se diga lo contrario.

En la Ley de Educación, el deber de las escuelas de fomentar la participación se repite

¹⁴⁵ Me refiero, más que a la posibilidad de acceder a la escuela (aspecto ya importante), a la libertad para moverse una vez dentro.

¹⁴⁶ Digo en principio, porque vamos a ver enseguida que se observan algunas diferencias en cuanto a cómo se concretan en el centro.

con diferentes fórmulas. Desde los fundamentos hasta los fines pasando por el proceso educativo:

Es un fundamento de la educación formar “a las personas para la emancipación, autonomía y el pleno ejercicio de sus libertades” (art.2).

Un fin de la educación es “la práctica permanente de los derechos humanos, la democracia, la participación” (art. 3).

“En los programas de cada uno de los niveles de educación, se integrarán contenidos que estimulen la participación ciudadana de las y los estudiantes” (art. 9).

Las y los estudiantes tienen el derecho “de participar activamente en el proceso educativo, a ser escuchados y escuchadas, a que su opinión sea considerada como parte de las decisiones que se adopten” (art. 7).

(LOEI, 2011)

Vemos que desde los fundamentos de la educación y durante todo el camino de la vida escolar de las niñas y niños, el Estado, representado en este caso por el Ministerio y las escuelas, tiene el deber de posibilitar que se ejerza la participación estudiantil. Resuelto el asunto, se podría pensar. No es así. El Estado, la escuela, tienen el deber de fomentar algo que no tienen claro qué es o, si lo tienen, es una concepción basada en sus criterios, no en criterios propios de las niñas y niños.

3.2.1. La Directiva del grado

Decimos que la escuela y el Ministerio mezclan, en lo que a participación se refiere, el derecho y el deber hasta confundirlos. Un ejemplo lo tenemos en lo referente a la instancia de la directiva del grado. La misma ley (LOEI, 2011) establece que las niñas y niños de cada aula tienen derecho (art. 7) y obligación (art. 8) “a participar con absoluta libertad en la elección de la directiva del grado”. Ante esto surge una pregunta: ¿Cómo se puede actuar con absoluta libertad por obligación? O, si se prefiere: ¿Cómo se puede obligar a actuar con absoluta libertad? Algo parecido ocurre con la tarea encomendada a la directiva: los mismos artículos de la ley que acabamos de mencionar prescriben que quienes son elegidas miembros de la directiva del grado tienen el derecho (art. 7) y la obligación (art. 8) de “ejercer la dignidad de manera activa y responsable”. Ante lo cual,

como en el caso anterior, otra pregunta inevitable es: ¿Es necesario un derecho para ser responsable en el actuar?

Tenemos, así, una institución confusamente reglada, donde todo se hace (hasta ser responsable y libre) por derecho y por obligación. Su desempeño participativo, entendido como derecho se presenta complicado: el derecho ha perdido su contenido liberador.

3.2.2. El Consejo Estudiantil

Existe una tendencia (en la sociedad, y en la escuela en particular) a asociar democracia con elecciones. Esto tiene un peligro: que no sólo se asocie sino que se restrinja; que las elecciones supongan el inicio y el final de la democracia, y con el de ella de la participación. Una maestra lo ha expresado muy claramente al hablar del Consejo Estudiantil: “*Se eligió y hasta ahí llegó*” (entr. 3). Desde los documentos de creación de los consejos estudiantiles se observa la restricción. En ellos se indica que las niñas y niños deben “investigar” qué es la democracia y qué son las elecciones del país; y acto seguido se explica ya sólo lo referente a las elecciones: qué son los candidatos y la campaña electoral (DNI y MEC, 2003: 23). Hemos dicho al describir la categoría del papel del Consejo que no debíamos olvidarnos de la faceta peri-electoral de éste. Con ello no nos referimos solamente a lo que ocurre durante el proceso electoral, sino también a los hechos y significados que ocurren en los preparativos y después del proceso que “beben” de las urnas. La concepción del Consejo como un formalismo o requisito a cumplir o el confundir Directiva del Consejo con las listas que se presentaron a las elecciones, hechos que ocurren frecuentemente, son ejemplos de ello. Otro ejemplo son las dos normativas legales que regulan el Consejo. Se refieren desmesuradamente a las elecciones para hablar de él: tres cuartas partes de los artículos que lo regulan están dedicados al proceso electoral. Todo esto contribuye a crear la idea de que las elecciones al Consejo en sí mismas, garantizan y dan justa razón de la existencia de la participación estudiantil. Tal reducción de la participación y democracia a las elecciones del Consejo indica que no tenemos en cuenta lo que nos dijo John Dewey, de que “una democracia es más que una forma de gobierno (...) una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales” (Dewey, 2001: 82). Viendo el desconocimiento que tienen las niñas y niños del

Consejo y el legalismo que envuelve su elección y su existencia, más como un requisito, que como un dinamizador de la participación diaria, el peligro de restringir la democracia a las elecciones se hace más preocupante.

Obligaciones y restricciones

Un aspecto fundamental en el que hemos insistido ha sido el por qué de la participación de la niñez en la escuela, y se ha explicado el por qué en el que creemos: es su derecho. Al respecto, hemos visto cómo la legislación sobre la participación estudiantil puede enmarañar de tal manera la cuestión que el derecho se ahoga en el mar de las obligaciones. Esta situación no ayuda a visualizar lo que implica la razón de ser de la participación como derecho. Priscila, una niña de la escuela Quinua, al hablar del Consejo nos ha dicho algo que es elocuente: “*nos hacen votar*” (gr. foc. 2). No le falta razón a Priscila. Si bien el Consejo está pensado como un garante del “continuo ejercicio de la participación democrática por parte de los educandos” (Acuerdo, 2011: art. 27), en esa participación, más fuerza que el ejercicio democrático tienen las obligaciones y las restricciones. Señalo cuatro: En primer lugar, hay obligación de conformarlo (Decreto, 2012: art. 62). Por otra parte, el voto para su elección es obligatorio, hasta el punto de que quien no vote sin causa justificada será sancionada de acuerdo con el reglamento de elecciones de cada establecimiento (Decreto, 2012: art. 69). Además, para ser digna de acceder a este organismo se debe tener “un promedio de calificaciones de, mínimo, ocho sobre diez” (Decreto, 2012: art. 65). Finalmente, se les obliga a participar en un proceso electoral al que, conforme a la ley, ellas (las niñas y niños) no pueden presentarse; pues “para inscribir una candidatura al Consejo (...) se requiere estar matriculado legalmente en uno de los dos últimos años del máximo nivel que ofrezca cada institución educativa” (Decreto, 2012: art. 65). Teniendo en cuenta que las escuelas están en proceso de abarcar toda la educación general básica, este requisito sólo permite inscribir candidaturas a las estudiantes de 9º y 10º año (13 a 15 años). Esto conlleva, manteniendo el criterio orientativo antes mencionado que por niña o niño entendemos a la persona que no ha cumplido 12 años¹⁴⁷, que quedan fuera las niñas y niños, propiamente dichos. Entonces, según esta normativa, al órgano escolar

¹⁴⁷ Siguiendo el criterio del Código de la Niñez y Adolescencia (Ley, 2003: art. 4).

participativo por antonomasia sólo deben presentarse estudiantes de 13 a 15 años. Esta restricción hemos visto que afecta más a la Quinua que a la Roble.

Me voy a detener en el primer cuestionamiento que hago, el de la obligación de conformarlo, como cimiento que garantiza el desarrollo de la participación estudiantil. Las niñas y niños no son quienes han decretado esa obligatoriedad. No es un tipo de participación espontánea. No son las estudiantes las principales protagonistas de su creación y desarrollo (Rodino, 2010: 259)¹⁴⁸. Ya hemos comentado que el Ministerio institucionalizó los Gobiernos Estudiantiles en 2002 asumiendo la propuesta de las ONG's DNI-E (defensa de la niñez internacional, sección Ecuador) y Save the Children. ¿En qué nos basamos para pensar que las niñas y niños quieren ese tipo de participación, ese tipo de organización para lograrla, y esa forma para crear la organización, sino en la suposición adulta, consciente o no, de que es la mejor, o la única? Porque si pensamos, las adultas, que la decisión la han tomado las niñas y niños porque esa ha sido una resolución de un encuentro provincial o nacional, ideado y preparado por adultas, donde hemos llevado cientos de niñas y niños, y algunas de ellas han ocupado la mesa de la presidencia, creo que estamos engañándonos y engañándoles (Castro, 2009: 45). El análisis del lenguaje puede ayudar a problematizar este hecho. Remontémonos al momento de la institucionalización del Consejo. El Ministerio, al hablar de los fines del mismo en el estatuto que lo institucionalizó, se refería a un ejercicio *innovador* de la democracia. Hay que reforzar, decía, en las niñas y niños “su acercamiento y aprendizaje de lo que debe ser la democracia y el ejercicio de la ciudadanía” (Acuerdo, 2002: art. 4). Al referirnos a lo que *debe ser* la democracia, reconocemos que lo que tenemos no es lo que deberíamos tener. Vivimos otra cosa que no es *democracia* propiamente dicha, democracia participativa (planteamiento que comparto, pues nuestra democracia es representativa-electoral). Entonces, ¿cómo queremos que la escuela, creada con criterios e intereses adultos, enseñe la democracia que no sabemos vivir? No podemos pensar en un ejercicio innovador de la democracia, donde se ejerza la ciudadanía, con las mismas prácticas de eso que decimos no ser

¹⁴⁸ El artículo de Ana María Rodino no tiene el fin de hacer esta crítica que planteo. Más bien lo contrario. Sin embargo habla de algo que indirectamente refuerza la idea que defiendo de que no son las niñas y niños quienes desarrollan, ni controlan *su* organización. Por ese motivo refiero su artículo aquí puntualmente. Dice en referencia a varios países, entre los que se encuentra Ecuador, que “se espera que exista una instancia concreta dentro de la estructura organizativa de los ministerios de educación (...) que esté explícitamente a cargo de desarrollar y supervisar el programa del Gobierno Estudiantil” (2010: 259).

democracia. En la escuela se mantiene la copia del proceso electoral nacional. En el reglamento a la ley de educación (2012) lo podemos comprobar¹⁴⁹. En la escuela Roble hemos visto que surgió un grupo de chicos que defendían el voto nulo. Algunas maestras le quitaban importancia diciendo que no tuvo mayor repercusión, que era una postura condicionada por unos factores determinados y que no había detrás un planteamiento alternativo. Puede ser que fuese así¹⁵⁰, de todas formas, independientemente de cómo se diera, sucedió. Y, por lo tanto, negarlo, olvidarlo, sería un error. Más bien se podría tomar como una excusa para analizar en qué medida ese tipo de participación responde a los intereses genuinos de las niñas y niños.

Génesis adultizada

El Ministerio muestra su interés porque se conformen las organizaciones estudiantiles siguiendo el esquema, salvando las distancias, del Gobierno del Estado. De esta forma, maestras de las dos escuelas de estudio relacionan el proceso electoral del Consejo con las elecciones a nivel nacional. Se quiere emular lo que se hace a nivel nacional, dicen. Y el Ministerio así lo buscó desde el inicio: si las niñas y niños no sienten esa necesidad (de organizarse al estilo del Estado), se crea. No en vano nacieron con el nombre de gobiernos estudiantiles que mantuvieron hasta 2011. En los documentos de creación oficial de los consejos estudiantiles se habla también de la elección de los concejos de aula (directivas del grado), previos a la elección del Consejo de toda la escuela. Ahí el Ministerio dice a las maestras que “es necesario motivar a las niñas y niños para que comprendan el sentido de la organización”; se habla de lo importante que es “destacar la necesidad de una forma de organización”; y se dan sugerencias para que “la necesidad de organización [se haga] evidente”. Finalmente se dice qué hacer “cuando las niñas y niños sientan la necesidad de organizarse” (DNI y MEC, 2003: 22). Más adelante se vuelve a insistir en que “es necesario motivar a las niñas y niños para que comprendan el sentido de la organización”. Y de nuevo se repite, por si no hubiera quedado claro, que “lo importante es destacar la necesidad de una forma de organización” (DNI y

¹⁴⁹ Regula la inscripción de candidaturas (art. 65), las listas de candidatos (art. 68); el tribunal electoral (art. 72); campaña electoral (art. 70); juntas receptoras de voto, escrutinios, actas (art. 73).

¹⁵⁰ Este hecho había ocurrido antes de la realización de la investigación y no había posibilidad de hablar con quienes lo protagonizaron.

MEC, 2003: 25). Si quisiéramos enriquecer este trabajo con un análisis cuantitativo¹⁵¹, con contar e interpretar todas las *necesidades de crear necesidad* que, explícita o implícitamente, aparecen en este documento, tendríamos una buena fuente.

No es difícil constatar el control docente desde el inicio del proceso eleccionario en la escuela si nos fijamos en la conformación del tribunal electoral. Éste tribunal verifica el cumplimiento de los requisitos para la presentación de las candidaturas, emite el reglamento de elecciones, orienta el desarrollo de la campaña electoral, organiza las juntas receptoras de voto, efectúa los escrutinios, da a conocer los resultados, proclama a los triunfadores y resuelve posibles reclamos y apelaciones (Decreto, 2012: art. 72). Potestades nada desdeñables. Dice el Ministerio que el tribunal electoral debe estar integrado por cinco maestras y dos estudiantes designadas, a su vez, por el cuerpo docente¹⁵². Así pues queda claro que el control del proceso lo tienen las maestras.

Como suele ocurrir, el origen marca la ruta: desde el origen del Consejo está regulado con criterios adultos. Característica fundacional que aflora cada año que vuelve a nacer en la escuela. El Consejo está *adultizado*, por lo tanto, teniendo en cuenta que se presenta como una organización de niñas, niños y adolescentes, está *adulterado*. Está hecho por personas adultas, con la visión adulta de lo que es participar, democracia, escuela,... lo que, se cree, es mejor para las niñas y niños. O quizá se hace no pensando primeramente en las niñas y niños, sino pensando en la sociedad. Podríamos analizar en qué sentido el proceso causal es ese: “como es lo mejor (que conocemos) para la sociedad, dado que las niñas y niños son ciudadanas y ciudadanos que les va a tocar participar de esa forma,”... En fin, el hecho es que se les dará a las estudiantes más o menos oportunidad para que propongan y hagan actividades, pero finalmente son las adultas las que tienen la última palabra.

Este control docente, mezclado con la confusión que presenta la legislación de la participación, se puede observar en que el Consejo Ejecutivo de la escuela, formado exclusivamente por docentes (director, subdirector y tres docentes) “es la instancia directiva, de participación de la comunidad educativa” (Decreto, 2012 art. 50).

¹⁵¹ Ganas no nos faltan, pero el tiempo nos condiciona.

¹⁵² “El Tribunal Electoral debe estar integrado por el Rector o Director, el Inspector general o el docente de mayor antigüedad, tres vocales designados por el Consejo Ejecutivo, dos representantes de los estudiantes designados por el Consejo Ejecutivo” (Decreto, 2012 art. 72). Las tres vocales deben ser profesoras (Acuerdo, 2011: art. 36).

3.2.3. El derecho del revés

Un gran número de las referencias al tema de los derechos (en entrevistas y revisión de documentos), de participación y en general, muestran el desagrado de que se pierdan de vista las obligaciones estudiantiles. Así pues, voy a referirme ahora a una cuestión que considero principal: la relación entre derecho y deber. Defenderé dos ideas. Un derecho y una obligación las considero cosas diferentes. Si de vincular el derecho a la obligación se trata, pienso que mantienen una relación dialéctica: están estrechamente relacionados siendo opuestos. La otra idea es que el derecho es, y tiene que ser, previo a la obligación. No al revés. Señalo estas dos ideas y voy a argumentarlas a continuación, pues las considero claves para entender a qué me refiero cuando hablo de la participación como derecho.

La participación: ¿libre o impuesta?

“El derecho al voto (...) es una obligación”, hemos oído que nos decía una maestra argumentando su afirmación con la legislación de educación vigente. Y así es: Por una parte la Ley de Educación establece como derecho el “participar con absoluta libertad en procesos electorarios” (LOEI, 2011: art. 7); mientras, en otro artículo de la misma ley, y en el reglamento posterior, se presenta como obligación: “Los alumnos que no votaren sin causa justificada serán sancionados” (Decreto, 2012: art. 69; LOEI, 2011: art. 8). Este patrón, derecho igual a obligación, se repite con otros elementos: formación de organizaciones estudiantiles, participación en general y en referencia a la educación y la escolaridad en su conjunto.

La conformación de organizaciones estudiantiles (directiva de grado y Consejo Estudiantil de la escuela): se muestra como derecho en la Ley de Educación (LOEI, 2011: art. 7); y como obligación en el reglamento a la ley (Decreto, 2012 art. 62).

La participación en sentido general, incluyendo otras formas de tomar parte en algo más allá de las organizaciones, sigue la misma lógica: La vemos como derecho en la Ley de Educación (LOEI, 2011: arts. 2 y 7). Y aparece como deber en el reglamento interno de la escuela Quinoa (Quinoa, 2008: art. 23), en el manual de convivencia de la escuela Roble (Roble, 2012) y en la misma Constitución (Decreto, 2008: art. 27).

Voy a hacer referencia también a la Normativa sobre Participación Estudiantil¹⁵³:
Comienza diciendo:

“**Obligatoriedad.**- Los estudiantes matriculados en el primer curso de bachillerato (...) deben cumplir con las doscientas horas (200) de Participación Estudiantil” (Acuerdo, 2012: art. 1. El resaltado está en la normativa).

Es significativo que la primera, y resaltada, palabra de la Normativa sobre Participación Estudiantil sea *obligatoriedad*. Otro aspecto a destacar es que quienes llevan la coordinación y la responsabilidad de este programa son docentes; no se menciona al Consejo Estudiantil en esta normativa. Según la misma, entonces, el órgano que garantiza la participación estudiantil no juega papel alguno en el programa de participación estudiantil.

Finalmente, la educación y la escolaridad se plantean como derecho en la Constitución y en la Ley de Educación (Decreto, 2008: art. 26 y LOEI, 2011: art. 2). Y como obligación en la misma Constitución y en el reglamento de la Ley de Educación (Decreto, 2008: arts. 27 y 28 y Decreto, 2012: arts. 168 y 169).

Considero contradictorio entender una misma situación como derecho y deber para la misma persona, o grupo de personas. Sólo podemos hablar, de una situación, como derecho y deber si el derecho es de una persona y el deber de otra. O, en caso de que la implicada sea una sola persona, si el hecho en cuestión contempla varias circunstancias, en cuyo caso unas supondrán derecho y otras obligación. Si no se da una de estas dos situaciones no puede haber tal relación de igualdad entre derecho y deber, sería un sinsentido. El derecho y el deber no son la cara y cruz de *una* moneda.

El derecho lo entiendo operativamente como algo que se *puede* ejercer, que se dan, o deben darse, las condiciones para hacer uso de él. Ahora bien, dadas esas condiciones, se puede elegir ejercerlo o no. Entra en juego la libertad. No es una obligación. Pienso que si se quiere expresar algún tipo de equiparación se debería aclarar cual de las dos situaciones mencionadas ocurre. Lo ejemplifico con la expresión de la maestra que ha dado pie a este tema: *El derecho al voto es una obligación*. Una posible situación para que se puedan vincular derecho y deber sería que se vean implicadas más de una

¹⁵³ Esta norma regula un servicio a la comunidad que deben hacer las estudiantes y los estudiantes del Bachillerato (15 a 17 años). No hace referencia, entonces, a la Educación Básica, hacia la que se dirige nuestra investigación. No obstante, la menciono porque es una visión oficial, del Ministerio, de la participación estudiantil.

persona: [Para que una niña pueda ejercer] *el derecho al voto* [la escuela tiene la] *obligación* [de facilitar un espacio, temporal, físico, etc.]. Así tenemos un derecho para la niña y una obligación para la institución. Otra posible situación para que se puedan vincular derecho y deber sería que el hecho en cuestión contemple varias circunstancias, en cuyo caso unas supondrán derecho y otras obligación: [Ejercer] *el derecho al voto* [conlleva la] *obligación* [de hacerlo bajo unas normas determinadas (un sólo voto por persona; identificarse antes de votar, etc.)]. Una cosa es la capacidad de elegir a una representante y otra las condiciones necesarias para hacerla efectiva.

El derecho de una persona no puede ser, a su vez, una obligación para ella, porque entraña la libertad de no ser aprovechado. Tengo derecho, por ejemplo, a la libre expresión, pero puedo preferir el silencio. Está muy bien expresado por las Naciones Unidas cuando dicen que

“el niño tiene el «derecho de expresar su opinión libremente». «Libremente» significa que el niño puede expresar sus opiniones sin presión y puede escoger si quiere o no ejercer su derecho a ser escuchado” (NN.UU., 2009: párrafo 22)¹⁵⁴.

El diccionario (RAE, 2014a), por su parte, nos dice que un *derecho* es una facultad, aptitud, potencia física o moral, poder, capacidad para hacer algo. Por otra parte, un *deber* es una circunstancia que obliga a hacer o a no hacer una cosa. Y añade que el deber se refiere a una cosa de realización forzosa por imposición legal, moral, social, etc. Así pues tenemos una facultad, una potencia; frente a una realización forzosa, una imposición.

Primero los deberes

He hablado de la primera idea esencial para ir aclarando a qué me refiero con la participación como derecho: El derecho y el deber son cosas diferentes. Me detendré ahora en una segunda idea, y para explicarla partiré de otra frase que hemos leído páginas atrás: “*Primero se deben cumplir los deberes para exigir los derechos*”, decía una maestra enfatizando la palabra *primero*. Se entiende esta expresión, conociendo el

¹⁵⁴ Otro ejemplo ajeno al mundo escolar: Tengo derecho a satisfacer mis necesidades básicas, como la de alimentación, pero puedo optar por hacer una dieta de dudosa confiabilidad a sabiendas de que es muy probable que me lleve a la enfermedad, o puedo elegir, incluso, hacer una huelga de hambre.

contexto donde es dicha. La maestra muestra la preocupación que siente por el descuido que se tiene con el mobiliario en la escuela (en el análisis de la escuela Quinoa se ha hecho referencia). Ahora bien, como norma general no la comparto. Se presenta la existencia del derecho como contrapartida de la existencia, y cumplimiento previo, de una obligación; como un apéndice de la obligación. No se trata al derecho como algo sustancial, inherente al ser humano. Pienso que el derecho es, y tiene que ser, previo a la posible obligación. Pondré un ejemplo: Imaginémos a una persona que, a la fuerza, se le mantenga encerrada, sin relacionarse con nada ni con nadie, es decir: privada de todos sus derechos; en esa situación ¿qué obligaciones se le pueden pedir? Otra situación sería: Existe el derecho a la propiedad individual¹⁵⁵. Este derecho implica la obligación de no hurtar. Si no existiese ese derecho no tendría razón de ser la obligación-prohibición. Entonces, planteo que, más bien, existe la obligación como consecuencia de la existencia de un derecho.

El derecho lo concibo como la libertad intrínseca de la persona. En nuestro caso, específicamente como niñas o niños. Si manejamos la participación como deber, o como derecho condicionado al cumplimiento de un deber, estamos imponiendo obligaciones a las niñas y niños. Obligaciones que, seguramente, no tienen significado para ellas y no compartirán. Esta forma de entender el derecho, mezclado y determinado por la obligación, lo desvirtúa; pues le deja sin la capacidad liberadora que conlleva para quien lo ejerce. La participación de las niñas y niños en la escuela es un derecho; y, como tal, les tiene que servir para avanzar en esa construcción de la educación liberadora que tan claramente desarrolló Paulo Freire (Araujo, 2004: 216). Una forma de dirigir el actuar de las personas, de hacerles objeto de un actuar, es obligarles a tomar parte en él. Mezclar obligación y participación es incongruente y, lo que es peor: peligroso. Igualar participación con obligación es despojarle a la participación del carácter de derecho. La obligación impone, el derecho reconoce; la obligación coacciona, el derecho facilita; la obligación quita libertad, el derecho libera. El derecho a participar permite incluso el no querer participar. Juan Deval (2006: 90) habla sobre una investigación realizada en la cual se aborda el tema de “cómo conciben los niños sus propios derechos”. En relación a quienes se encuentran en la edad similar a las del presente estudio dice que “suelen confundir los derechos con las obligaciones”. No es de extrañar: las personas adultas fomentan esa confusión. El derecho lo hemos vuelto del revés.

¹⁵⁵ Artículo 17 de los Derechos Humanos.

Las niñas y niños tienen derecho a recibir una educación de calidad, dice la ley de educación. Hay varios criterios para definir la calidad (participativa, inclusiva, que se sientan a gusto en el lugar donde se desarrolle, que sea de su interés lo que se aprenda...), pero uno que no puede faltar es que se respete la libertad de las niñas y niños. No podemos estructurar un currículo, una educación con criterios adultos. Los criterios fundamentales (los que den el fundamento) deben ser los de las niñas y niños.

Lo expuesto deja abierto el debate de que la escolarización, al presentarse, ya lo hemos dicho, como obligación¹⁵⁶, deja de ser un derecho. Sin embargo, y quiero enfatizar esto, dada la desigualdad de oportunidades que hay, no estoy cuestionando la necesidad de una educación escolar universal. No estoy abogando por una educación familiar o de otro tipo al margen del Estado. Comparto con Rafael Feito (2011: 37) la idea de que no puede hablarse de una sociedad justa y democrática si no existe la posibilidad de que todas las ciudadanas puedan educarse gratuitamente y en relación con otras ciudadanas. Y en Ecuador, donde el 1,8% de niñas y niños entre 5 y 12 años no asisten a la escuela¹⁵⁷ y el 24,5% de la población vive en la pobreza¹⁵⁸, no existen tales condiciones. Este es tema de otra investigación, de lo que se trata es de que el derecho de toda niña y niño a la educación inclusiva (por lo tanto: atractiva para las niñas y niños, gratuita, laica, pública, democrática, diversa y participativa) con sus iguales se pueda ejercer porque el Estado, en primer lugar, y las familias cumplen su obligación de posibilitarlo.

¹⁵⁶ Si bien existe la posibilidad de la educación en casa (Acuerdo, 2013), no deja de ser una “opción educativa escolarizada de modalidad semipresencial y de carácter excepcional” (art. 1), para unos supuestos entre los que no se encuentra la libre opción de la familia ni de la niña o niño (art. 2), con “obligación de (...) sujetarse estrictamente al currículo oficial y demás recursos pedagógicos (...) y evaluación” (art. 10). Quede claro que hago referencia a esta ley para demostrar la obligatoriedad, en la práctica, de la escolarización. No estoy de acuerdo con esta forma de educación, pues es una opción, si bien con todas las restricciones señaladas, excluyente, a la que sólo pueden acceder unas determinadas familias: entre los requisitos se encuentra “Títulos académicos de tercer nivel relacionados con el campo educativo” (art. 6).

¹⁵⁷ Según datos del Ministerio de Educación referentes a 2013 (Ministerio: 2014).

¹⁵⁸ Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Ecuador de junio de 2014, el 24,5 % de la población ecuatoriana vive en la pobreza, es decir, con menos de 79,7 dólares mensuales (INEC: 2014). 79,7 dólares son, en junio de 2014, 56,9 euros.

3.3. MIRADA DESDE SU CONDICIÓN DE PÚBLICA O PARTICULAR

Respecto a la participación habida en las escuelas en función de su condición de pública o particular podríamos hacer dos grupos de opiniones. Un grupo se forma con las opiniones de unas maestras que piensan que no hay diferencia en la forma ni el nivel de participación; otro grupo se nutre del parecer de las maestras que manifiestan que hay más participación en las instituciones de su condición (de la condición de la que ella trabaja).

Las opiniones de quienes pensaban que el ser pública o particular no marcaba diferencias de participación, iban en la línea de que las diferencias, de haberlas, no se deben a la condición de pública o privada sino al número de niñas y niños por aula y al trato de la maestra:.

“Creo que las condiciones generales, de fiscal o particular, no influyen; pero sí las específicas, como el número de alumnos y el trato de la maestra (...) Es más fácil trabajar con 20 que con 40. Eso facilita el trabajo, además uno puede conocerlos más a fondo a cada uno” (entr. 10).

Detengámonos en las opiniones que manifestaban la diferencia:

3.3.1. El (diferente) peso de la ley

Preguntadas las maestras acerca de si influía de alguna forma en la participación de las niñas y niños, el hecho de ser su institución de la condición que fuese (pública o particular). Curiosamente el mismo argumento de una maestra de la pública para defender la idea de que en las públicas hay más participación que en las particulares, da una maestra de la particular para defender lo contrario. El argumento utilizado por ambas maestras es que las escuelas públicas siguen más de cerca las leyes del Ministerio. Oigámosles:

“Sí. Sí influye. Pero influye para una mejor participación; porque obligatoriamente nosotros tenemos normativa de participación estudiantil a nivel de la ley de educación. Y, por lo general las instituciones fiscales somos las que cumplimos al pie de la letra las disposiciones ministeriales. Entonces influye en aspecto positivo, para mayor participación” (entr. 2).

“La fortaleza de la Roble es tratar de ir más allá [de lo que prescribe la ley] y es por eso que en muchas de las actividades tenemos, si bien es cierto como base la cuestión oficial, [también tenemos] la innovación, y ahí radica la diferencia con otras instituciones” (entr. 7).

Esta maestra de la Roble, como ejemplos que concretan la idea de *ir más allá* de lo que prescribe la ley a través de la innovación, dice que todas las niñas y niños pueden participar en el proceso electoral: *“Es el derecho de todos los niños y niñas participar en la institución”* (entr. 7). Y explica que para conformar las listas candidatas al Consejo Estudiantil se hizo:

“desde el 4º año de básica: 4º, 5º, 6º y 7º año de básica. De igual manera la ley indica que los candidatos deben tener un promedio mínimo. Nosotros no tomamos ese promedio mínimo. Lo hicimos de manera independiente, partiendo de la vocación que tienen nuestros niños y niñas para asumir este tipo de responsabilidades” (entr. 7).

Lo expuesto por esta maestra, si bien, como dice en otro momento, no contradice lo que indica la ley, demuestra una interpretación amplia de la misma en la línea de posibilitar la participación a quienes en principio, el *cumplimiento al pie de la letra* que indicaba la maestra de la pública, no lo tenían tan fácil. Me refiero a las niñas y niños que no sean de los dos años superiores de la institución y a quienes no puedan acreditar honestidad académica y altos niveles de rendimiento en sus estudios, como establece el reglamento a la ley de educación (Decreto, 2012 art. 63 y 65). Podríamos decir que estas escuelas soportan de diferente forma el peso de la ley.

3.3.2. Innovación e inversión

Es curioso destacar el sentimiento tenido, en las maestras de una y otra escuela, con respecto a su forma de educación, más o menos tradicional o innovadora. En ninguno de los casos se hacía mención a este tema en las preguntas de las entrevistas, pero mientras que en la Roble las maestras hicieron hincapié en destacar el carácter innovador, y no tradicional¹⁵⁹, de su educación, en la Quinoa apenas hubo referencias a esta cuestión de innovación y tradición. En la Roble caracterizaban así su educación, y su escuela, al ser

¹⁵⁹ Las maestras que se referían a este carácter de la escuela como innovadora enfatizaban que no era tradicional. Personalmente, junto con Bart van der Bijl y colaboradoras, considero que no son términos excluyentes, pues innovamos desde lo que somos (2012).

consultadas por la relación entre la participación estudiantil y la forma de la escuela como pública o particular. Veían un estrecho vínculo entre ser una escuela particular, la innovación y la posibilidad de tener mayor participación. Digo posibilidad porque había opiniones en la línea de, reconociendo la poca participación estudiantil habida, ver en la condición de particular un potencial, un puerta abierta, para desarrollar más la participación. Hemos oído a la maestra anterior atribuir a la innovación existente en su escuela la raíz de la diferencia con las instituciones públicas; en la misma línea se manifiesta una compañera suya que piensa que hay más participación en su escuela que en una pública por su condición misma de particular y por ser una escuela no tradicional *“aparte de ser particular, es una escuela diferente a la tradicional. O sea: hay dos cosas favorables”* (entr. 6).

Una maestra de la escuela Roble indicaba que en las escuelas públicas se podía participar menos. Podríamos decir que finalmente es la opinión anterior: más participación en la particular. Pienso que no es exactamente lo mismo. El plus que añade esta intervención es que defiende abiertamente que en la pública es difícil opinar. Por otra parte añade otro elemento para la discusión: La causa de la diferencia de posibilidad de opinar la ve en el “derecho” que da el haber pagado. Escuchémosle:

“Sí. Definitivamente. Aquí los estudiantes, por último, pueden opinar. En escuelas fiscales es completamente diferente: ni los estudiantes ni los padres de familia tienen voto ni voz, no pueden opinar. No es que no quieran o no lo hagan, simplemente no se les considera. El hecho de ser una escuela particular es completamente diferente: ahí entra al campo la oferta y la demanda. Es decir, «a mí me están ofreciendo un servicio, y en la medida que yo conozca mis derechos voy a exigir ese servicio” (entr. 8).

Es importante esta respuesta. Nos dice que la ley de la oferta y la demanda, característica definitoria del mercado de libre comercio que fundamenta nuestro excluyente sistema neoliberal, es lo que posibilita la participación, el poder expresarse. Parece que el derecho se compra en el mercado, porque, según apunta la expresión de esta maestra, el Estado no lo posibilita: “No se les considera” –nos dice– en la escuela pública. Entonces, cabe preguntarnos: ¿De qué forma la mayor participación de las niñas y niños, según indican las maestras, se debe a la innovación con la que trabajan y al derecho que da el que las familias hayan invertido un dinero?

Esta maestra indirectamente ha apuntado otra diferencia de participación marcada por el sostenimiento de las escuelas. Diferencia, que supone una barrera para la participación

en la escuela particular. No así, entonces, en la pública. Esta barrera se levanta en la misma entrada, luego no es que no permita participar dentro de la escuela, sino que no permite entrar. Me refiero a la matrícula, libros, pagos mensuales y otros gastos derivados de su no financiación estatal¹⁶⁰. Es una gran barrera, complicada de hacerle frente y que, al ser de naturaleza distinta a las que hemos ido analizando a lo largo de este trabajo, puede parecerse fuera de lugar. Pienso que no lo está, pues, si no permite el acceso a todas las niñas y niños, independientemente, en este caso, de su condición económica, queda eliminada la primera característica de la escuela inclusiva: la del acceso. Y ya hemos explicado que la participación que queremos sólo encuentra su pleno desarrollo en la escuela inclusiva.

El origen de esta diferencia, no guarda relación con la idea estrella de la que hemos hablado (concepción de la niñez). No es un planeta más. Es otra estrella que brilla, deslumbra, con luz propia. Pero el hecho de que sea un gran problema no es razón para no debatirlo, si es que seguimos pensando que participar en la escuela es un derecho de toda niña y niño.

3.4. UNA MIRADA DESDE MI SER DE INVESTIGADOR

Voy a acabar esta tercera parte de los resultados, en la que hemos dado unas miradas al conjunto de las dos escuelas, comentando un aspecto que viví de diferente forma en una y otra escuela. Me refiero a la actitud que percibí en las maestras de aula respecto a mi presencia en las observaciones. No lo refiero para resaltar las diferencias entre una y otra maestra, sino por el aprendizaje que supuso para mí la diferente forma de actuar de ellas. Por más que haya leído e intentado concienciarme de que la investigación no busca juzgar sino comprender los significados que las protagonistas dan a sus realidades y aprender de ellos, mi primera reacción fue de interpretar lo que hacían, sólo, desde mi visión. Explico:

¹⁶⁰ Digo *no financiación estatal* porque creo conveniente tener en cuenta el papel que juega el Estado en la existencia de esta barrera. Si bien es un derecho reconocido en la constitución la coexistencia de instituciones educativas públicas y particulares, es la educación “un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir” (Decreto, 2008: art. 26). Entonces, si la educación es garantía de la igualdad e inclusión social y a su vez es área prioritaria de la inversión estatal, la igualdad e inclusión social van a depender (entre otras cosas) de la inversión estatal.

Noté en las maestras de aula, cierto olvido de las fechas que habíamos planeado para las observaciones. Cosa que no es de extrañar teniendo en cuenta los asuntos que tienen que planificar y realizar cada día por su trabajo. Por suerte lo percibí con las observaciones y lo pude subsanar para las citas de los grupos focales y las entrevistas, siendo más cuidadoso y asegurándome de que lo recordaran. Por otra parte, esto lo vi como una posibilidad de tener un escenario para las observaciones menos alterado.

Como consecuencia de estos olvidos, una diferencia que percibí, no en el tema de la participación sino en la actitud de la maestra hacia la investigación, fue cierta prevención que mostraba la maestra de la Quinua cuando iba a hacer las observaciones. Esta actitud no la noté en la Roble:

La maestra de aula me dice que la profesora de arte no se ha ido. En principio hoy iba a irse a una revisión médica, así es que la semana pasada habíamos quedado en que haría la observación de la clase de arte otro día. Así es que podía aprovechar para hacer la observación de arte porque tenía clase con las estudiantes de 5°. Y así ocurre: veo a la maestra de arte, hablo con ella y me dice que no hay problema, que observe su clase que está a punto de comenzar. De esta forma estoy frente a una observación que no había sido prevista por la docente (diar. c.).

Así me había ocurrido en otra ocasión, por motivo de un olvido de la maestra de aula, con una observación en su clase. Pero mostró la misma actitud que la maestra de arte que acabamos de oír, de no importarle que observara la clase. Era la primera hora del día, entramos la maestra y yo a la par que las niñas y niños al aula y comenzó la clase y la observación sin preámbulo.

En la Quinua la actitud de la maestra la sentía diferente. En algunas ocasiones, sentí que la maestra cuidaba más el ambiente para las observaciones. Un día:

Llego a la escuela a las 7:50. Veo a las niñas y niños del 5°B haciendo educación física todavía. Entro al aula, le saludo a la maestra y, al recordarle que hoy iba a tomar unas fotos del aula vacía (así habíamos quedado), sale del aula y vuelve enseguida con un pequeño ramo hecho con dos calas en un jarroncito con agua (supongo que lo habrá traído de la dirección. No sé). Y me dice riéndose, mientras lo acomoda en su mesa: "*Ya que va a tomar las fotos...*" (diar. c.). (Puede verse la foto 1 del anexo 6).

Otro día al llegar a la escuela Quinua:

en la puerta de la calle, antes de entrar, me encuentro con la maestra del 5° B, grupo que voy a observar. Hablamos y me dice que no ha visto mi correo dónde yo le recordaba que iba a venir (previamente ella me lo había propuesto y así lo habíamos acordado personalmente). Yo le digo si quiere que vuelva otro día, que no es problema (en realidad

para mí sí que resultaba inconveniente, pero creo que lo he disimulado y he mostrado mi disposición para volver otro día). Ella me dice que no pasa nada, que me quede.

Las niñas y niños llegan a la puerta del grado, allí estoy yo esperando. Todas esperamos a la maestra, para que abra el aula. “*Buenos días*”, me dicen varias niñas y niños. “*Usted estudia en la universidad, ¿no es cierto?*”, me preguntan dos niñas. “Sí”, les respondo. “*Ves, ves*”, le dice la que me había preguntado a su compañera. Llega la maestra, abre la puerta y me dice que espere “*sólo un ratito, hasta que saquen los textos*”. Pasan todas las niñas y niños y ella y cierra la puerta, yo me quedo en el pasillo esperando.

Mientras estoy afuera oigo algunas cosas, a pesar de no estar con intención de fisgonear: “*¿Ya sacaste tu texto? Rapidito*”. Pasado un rato escucho: “*¿Estamos listos ya? ¡Vamos!*” Todo esto sin gritar. En las observaciones anteriores, nunca le he oído gritar (en esta tampoco le oí hacerlo). Sale la maestra (miro mi reloj y veo que han pasado 10 minutos) con gesto un poco preocupado, y me dice: “*Me faltan 6 niños. Y, ¿ahora?*” Yo me encojo de hombros intentando expresar un “no sé”, pero no de desinterés, sino de “yo no puedo hacer nada. Haga lo que crea más conveniente y yo aceptaré”. El hecho es que me quedé callado. La maestra se va a la dirección. Yo sigo junto a la puerta, que ha quedado abierta, y oigo que se arma un poco de bulla, y un niño dice: “*¡Hagan silencio!*” Desconozco si la maestra habrá ido a consultar con el director, el hecho es que vuelve enseguida y me dice: “*Comenzaremos*”. “Muy bien”, le digo. Y entramos. Saludo a las niñas y niños diciéndoles: “Buenos días. ¿Cómo han pasado el fin de semana”. Me contestan todas y todos (aparentemente) a coro, con melodía: “*¡Muy bien. Gracias. ¿Y usted?!*” Siento la respuesta y su posterior pregunta tan mecánica, tan “aprendida”, que me dan ganas de decirles que yo lo había pasado mal, y que me sorprendía que todas y todos ellos lo hubieran pasado bien, con el fin de “pincharles” y romper su esquema de saludo, para ver cómo lo resolvían. Pero me callo, ese no es mi papel, y me siento, dispuesto a dejarme sorprender, con el cuaderno en el regazo y el lápiz en la mano (diar. c.).

Eso tenía que hacer. Ese era mi papel de investigador.

Capítulo V. CONCLUSIONES

Estas conclusiones, y el trabajo todo, lo presento como si fuera un cuadro¹⁶¹ que he pintado; cierto que con la ayuda y la orientación de mis directoras, pero ellas no han estado en el campo, luego si hay errores en la pintura, soy yo el responsable. Lo he hecho en base a bocetos que me han dado las participantes (adultas y niñas y niños) y los documentos, pero yo los he remarcado o borrado y finalmente pintando. Es un cuadro de un grupo, el 5° B, no del 5° A, ni de otros grados; además del 5° B de *una* determinada escuela. Es una pintura hecha en varios momentos dentro del periodo de diciembre de 2011 a diciembre de 2012. Teniendo en cuenta estas características nada más, seguramente habrá otras para anotar, podemos derivar de ellas condicionantes que habrán incidido en el sentido de la información elaborada: claridad de formulación de las preguntas; estado de ánimo de las personas entrevistadas ese día; predisposición sobre la temática, la técnica empleada, o sobre mi persona; acontecimientos habidos en la clase observada antes de entrar yo; repercusión de mi estancia en las clases observadas tanto en las niñas y niños como en la maestra; actitud mía en cada una de las visitas a la escuela, y por supuesto mi aptitud también.

¹⁶¹ Son dos los cuadros, pues son dos las escuelas. Pero para el fin de este apartado puedo usar el singular y hacer más ágil la lectura. Sirve lo que voy a indicar tanto para el cuadro Quinoa como para el cuadro Roble.

Lo dicho es en referencia a la producción de la información, pero podríamos seguir con la fase de análisis, ya hemos visto algún ejemplo de lo complicado del caso en la metodología al hablar de los yos de quien investiga. Otro tanto mencionaríamos de la redacción de los resultados. Me refiero a todo para recordar que lo que aquí se presenta no es una foto de la realidad. No es *la* verdad de *la única* realidad posible. También hemos hablado de esto en la metodología.

1. LOS PROPÓSITOS, SUS LOGROS, SU BÚSQUEDA

Teniendo en cuenta todo lo dicho sobre la pintura, la invitación que ésta nos hace es a reflexionar sobre la participación habida, negada, imaginada, deseada,... en la escuela. Los resultados que se presentan pueden servir como puntos de partida para debatir acerca de la participación de las niñas y niños en nuestra escuela. Para mirar-se en ellos y analizar qué de lo que se expresa se corresponde con la que consideramos nuestra realidad, qué no se corresponde, qué se podría añadir, qué habría que eliminar, qué nos muestra que no habíamos visto, qué nos interroga, qué nos molesta,... es una oportunidad para hacer nuestro propio cuadro, un cuadro multicolor pintado por toda la escuela.

Pero debo decir más: si bien es un cuadro, o dos cuadros que pueden servir especialmente para las escuelas de estudio, pueden tener utilidad para otras instituciones. No voy a explicar de nuevo la falta de intención de generalizar información. Sin embargo nada impide a otra institución sentarse frente a éste o estos cuadros y mirar qué le dicen.

En el capítulo anterior he presentado lo que hemos alcanzado respecto a los tres propósitos específicos. Ahora, con una visión panorámica, me voy a referir a los logros sobre el propósito general. De esta forma completamos la revisión a lo hallado de cada propósito, ver tabla 24.

| LO HALLADO DE LOS PROPÓSITOS | | |
|------------------------------|---|---|
| | Propósitos | Lugar de explicación |
| Primero | <i>Describir cómo se desarrolla la participación en el día a día de los grupos estudiados: protagonistas (qué voces se oyen más, cuáles menos), formas (cuándo, cómo, sobre qué se les escucha), barreras que la dificultan y relevancia en cambios en el aula y el centro.</i> | Apartados 1 y 2 del capítulo IV: Resultados de la escuela Quinua y resultados de la escuela Roble. |
| Segundo | <i>Conocer la repercusión de la labor desarrollada por el Consejo Estudiantil del centro en la participación diaria de las niñas y niños.</i> | Apartado 3.2 del capítulo IV de resultados: Una mirada desde el marco legal. |
| Tercero | <i>Mostrar las formas de participación que se desarrollan en los centros, similitudes y diferencias, en función de peculiaridades que constituyen parte de la cultura escolar de cada centro.</i> | Apartado 3.3 del capítulo IV de resultados: Una mirada desde el su condición de pública o particular. |
| General | <i>Comprender cómo se desarrolla la participación – protagonistas, formas, barreras– de las niñas y niños del 5° de educación básica en el día a día en dos escuelas de Ecuador, y el papel del Consejo Estudiantil en esa participación.</i> | Fundamentalmente en los apartados 2 y 3 de las conclusiones. |

Tabla: 24

Después de esta búsqueda, lo hallado, en general, presenta una participación poco halagüeña (tabla 25). Pero, por otra parte, del mismo campo han surgido ideas y reflexiones sobre otro tipo de participación, una participación más decisoria, más democrática, más infantil. Finalmente también hemos encontrado temas claves sobre la participación que no han sido analizados y podríamos problematizarlos para avanzar hacia esa participación infantil. Vamos a ver ahora la primera tabla de una serie de tres (tablas 25, 26 y 27), serie que esquematiza los tres pasos aludidos: 1/3: “Una participación que se presenta así”; 2/3: “Otra posible participación” y 3/3: “Problematizando para avanzar”.

1/3: UNA PARTICIPACIÓN QUE SE PRESENTA ASÍ

- en el camino de la participación infantil encontramos dos escollos que nos paralizan: el no ser de la niñez (imaginario de la niñez como seres todavía no capaces) y el ser de no sabemos qué (ideas aparentemente certeras sobre la participación, cuando no se tiene claro qué es ésta);
- la abundante y confusa normativa sobre participación en la escuela no ayuda a desarrollar una genuina participación de las niñas y niños entendida como derecho;
- en *esta* escuela, ideada y regida por criterios adultos, la participación infantil tiene mucho de máscara tras la cual se encuentra una idea y una directriz adulta;
- las maestras quieren y persiguen una participación de las niñas y niños que les de voz, que les de protagonismo. Algunas veces lo consiguen, pero mayormente lo que se ve es a las niñas y niños tomar parte en actividades de aula determinadas por la planificación (adulta), y tomar parte en eventos sociales, deportivos,... de la escuela, y ni uno ni otro actuar inciden en cambios significativos;
- las niñas y niños, quienes deberían encabezar la marcha participativa (si de participación infantil hablamos), se encuentran muy lejos de la cabeza y no dan mayores muestras de sentirse relegadas;

Tabla 25

Como he indicado, a lo largo de la investigación aparecían reiteradamente dos grandes obstáculos: el que supone tener claro que la niñez *todavía no es* (eso que tiene que llegar a ser); y el que supone no tener claro qué es la participación. Éste último obstáculo carga, además, con la paradoja de que aún no teniendo claro qué es la participación, estamos en general convencidas de que existe, de que se practica en nuestra escuela. Explico ambos en los dos apartados que siguen: “el problema de (tener claro) que la niñez todavía no es” y “el problema de (no tener claro) qué es la participación”. Finalizaré las conclusiones, y con él la presentación de la investigación, con la esperanza puesta en la construcción o, si se quiere, reconstrucción de la participación infantil.

2. EL PROBLEMA DE (TENER CLARO) QUE LA NIÑEZ TODAVÍA NO ES

Las maestras quieren que las niñas y niños participen, quieren que se expresen. Lo importante es que participen, han dicho (entr. 1), que tomen parte en las actividades de clase. Esto se pudo evidenciar en algunas actividades. En la Quinua, por ejemplo, con la especial atención que ponía la maestra en un niño que tenía dificultad para expresarse verbalmente. En la Roble con el conversar de la maestra con la niña que se había quedado callada frente a lo que consideraba una injusticia. Sin embargo se encuentran con varias dificultades para que todas y todos participen. Una de las que más se ha aducido es que les falta tiempo. Pensada la participación como tomar parte, la palabra, la acción una detrás de otra, el tiempo no llega. Podría parecer que este problema se sentiría con bastante más intensidad en la Quinua (45 estudiantes para 45 minutos, decían) que en la Roble donde el número de estudiantes es la mitad. No obstante aquí también se mostraba una parecida preocupación: nos decía una maestra de la Roble (entr. 9) que había que ir limitándoles la participación porque todos querían participar.

Pienso que enfocar así el problema: viendo el participar como tomar parte del tiempo para hacer algo una detrás de otra, y peor aún con la idea de que es un tiempo que yo, maestra, regulo y se lo concedo a las niñas y niños, es restringirlo hasta deformarlo. Propongo, ya lo he ido haciendo durante el trabajo, que vayamos un poco más atrás, que tomemos distancia para *ver* mejor. Y que analicemos qué hay detrás o en nuestras cabezas o escondido en los pupitres o en el patio. Qué fuerzas mueven, o paralizan, la participación de las niñas y niños en la escuela y la condicionan.

Un sistema escolar

Un año antes del de nuestros casos, en 4° de básica, las niñas y niños estudian que la Tierra gira, cual pelota agarrada por una cuerda, alrededor de una estrella. Esa estrella es fuerte y poderosa, lo que hace que tanto la Tierra como otros planetas den vueltas y más vueltas sin poder escapar de su influencia. Es el sistema solar.

La idea que prevalece entre las maestras de las dos escuelas es de la niñez como ese estadio del desarrollo en el que todavía... no saben, no tienen la capacidad suficiente, etc. En los referentes teóricos hemos leído a autoras que se habían encontrado con esta misma percepción, por ejemplo Gunilla Dahlberg, Peter Moss y Alkan Pence (2005: 78) y Lourdes Gaitán (2010: 14). Es la concepción de las niñas y niños como seres *del todavía no*. Aún no capacitados para vivir al estilo adulto. Por lo tanto, seres todavía no capaces de participar, al *estilo adulto*. Ese pensar es fuerte y poderoso, y mantiene en órbita a otras ideas importantes: la idea que tienen interiorizada las niñas y niños sobre su capacidad de participar, o que la niñez debe en primer lugar obediencia, o que no tiene (no puede tener) poder de decisión. Es un sistema escolar.

La estrella

La idea que acabo de exponer se puede ver fácilmente en las palabras que hemos oído de algunas maestras: *“al ser todavía niños, muchas cosas [de las que se hacen en la escuela] no pueden ser tan democráticas”*. Lo que pueden hacer es lo que creen las adultas que pueden hacer: *“Se hace democráticamente cuando las maestras lo creen conveniente”*. *“En medida de lo que está correcto, ellos hacen todo. Se les permite”*. *“Deciden lo que está correcto”*. Resumiendo podríamos decir que son niñas y niños, por lo que merecen respeto; pero como no saben distinguir lo mejor para ellas (entr. 1), entonces hay que medir, dosificar, ese respeto; es decir: *“Se respeta su pensar direccionándolo hacia lo bueno”* (entr. 4). Esta concepción de la niñez se muestra en las dos escuelas (de hecho las expresiones que hemos oído pertenecen a uno y otro centro), si bien se observa más afianzada en la escuela Quinoa.

La expresada, funciona como idea estrella, alrededor de la cual, y mantenidas como planetas por ella, giran otras. Hemos dicho que esta idea de la niñez como *todavía no*, se ha sentido con menos nitidez en la Roble. No obstante esa menor intensidad no es tal como para impedir que giren también en torno a ella los tres planetas que vamos a ir recorriendo.

Planeta 1: Interiorización

La primera órbita está ocupada por el planeta de la interiorización. Las niñas y niños tienen asumida la idea de sí que tienen las adultas. En parte con descontento, en una mayor parte con resignación, habitualmente de forma inconsciente; pero siempre arraigada. Las niñas y niños protagonistas de esta investigación se ven y se nombran con los ojos y las palabras de las maestras. Si son estrictas, si les felicitan, si les vigilan aún sin estar presentes,... es por su bien. Las maestras son quienes saben qué les conviene a las niñas y niños.

Planeta 2: Obediencia

Otro planeta que también gira muy cerquita de nuestra estrella es el de obediencia a las normas. Pueden participar libremente, en todo momento, dentro de los horarios, asistencia, contenidos y las políticas institucionales establecidas. Si sigo las normas, no hay problema (entr. 6 y 9); las niñas y niños deben obediencia a las adultas. En la Quinoa este pensar se mostró más: algunas maestras de esta escuela manifestaban cierta inquietud por la forma con que deben tratar a las niñas y niños, porque ya no se les pueda reprender ni castigar. Se mostraba cierto recelo con la descompensación que, se piensa, existe entre los derechos tenidos por las niñas y niños y los deberes que se les exigen. Éstos menos que aquellos. Un ejemplo que ponían de esa descompensación era el Código de la Niñez y la Adolescencia. Lo ven como un obstáculo a la participación por su énfasis en los derechos en detrimento de los deberes (entr. 1, 2 y 3). Mientras tanto, en la Roble se habla de él como un referente tenido muy en cuenta (entr. 7 y 8).

Planeta 3: Sin poder de decisión

Una órbita importante la ocupa el planeta de la *falta de poder de decisión*. La dinámica aquí es yo hago, tú haces, otra nos hace participar. Dinámica caracterizada por dos aspectos: por una parte, participar es hacer cosas; cosas que no implican decisiones trascendentales (entr. 8). Y por otra parte es la maestra (el libro, la escuela, el Ministerio,... el pensar adulto en fin) quien debe dirigir ese proceso, por pequeño que sea: quien nos hace participar. Algunas maestras lo expresaron sin reparo diciendo que no existe poder de decisión de las niñas y niños en las cosas importantes, en el funcionamiento pedagógico; quienes deciden ahí son las maestras. Mientras tanto los documentos de ambos centros destacan cómo su educación busca desarrollar la participación, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, etc. Por ejemplo, quien dirige el momento cívico es la maestra; ella, en los momentos cívicos observados en las escuelas, presta el micrófono dando así la palabra a unas niñas u otras. También se habló de excepciones. Una de ellas era que tomaban parte las niñas y niños junto con la maestra en el establecimiento de las normas de convivencia en el aula.

3. EL PROBLEMA DE (NO TENER CLARO) QUÉ ES LA PARTICIPACIÓN

El segundo obstáculo al que nos hemos referido que dificulta el avance de la participación infantil es la falta de un acuerdo sobre qué es participar. Vamos a referirnos primero a la participación infantil y después a las contradicciones que produce ese desacuerdo mencionado.

Participación infantil

En esta investigación hemos tomado como referente una participación que decide, cotidiana y que se ejerce por derecho. Derecho que tienen por *ser* humanos que forman parte de un espacio, donde, además, no han elegido estar. Pero, al margen de ello, está

claro que en la escuela hay participación, alguna participación. Esta idea la hemos visto en el marco teórico y en el campo. La cuestión, o una de las cuestiones principales, es cómo sería una forma de participación, o participaciones, genuina infantil. Su forma de participar no es (o, cuando menos: no tiene porqué ser) la adulta; así como su forma de ver el mundo no es el adulto. Común confusión: participación infantil y adulta, lo que lleva al ocultamiento y desconocimiento de la primera, de lo que nos ha prevenido Diana Milstein (2006: 59). Pienso que deberíamos preguntarnos, como nos ha sugerido antes José Sánchez (2009: 45), de qué forma tenemos en cuenta el *realismo infantil*, su kairós, del que nos ha hablado Joan Doménech (2014: 29). Dentro de ese realismo está todo lo que piensa, siente y hace; nada extraño, igual sucede en el realismo adulto. En una visita a la escuela Roble tuve la oportunidad de conversar con Marina, una niña de 7 años. Las palabras de Marina ejemplifican este realismo infantil, ella me habló desde su realidad, y es desde esa realidad que experimenta: otra liga, y otra forma de existir.

Siete años, me dijo que tenía. Estaba jugando con una *paica*¹⁶² en un pequeño arbolado que hay en la escuela. La horquilla estaba formada por dos ramitas enlazadas con lana de colores y una liga¹⁶³, de esas que utilizan en los bancos para agarrar los fajos de billetes. Me dijo que con ella lanzaba semillas, pequeñas piedras, ramitas,... Según supe después, la había elaborado ella. Sólo pude hacerle tres preguntas y a partir de ahí ella me lanzó una pregunta tras otra sin parar: Que qué hacía allí, que cómo me llamaba, que si tenía paica,... Apenas me dejaba hablar, salvo contestarle. Así es que aproveché una ocasión en que utilizó una palabra que, según mi criterio adulto, no era correcta porque no estaba en el diccionario, y le dije: “*esa palabra no existe*” (lastimosamente no recuerdo la palabra). A lo que ella me contestó sin dudarle: “*Sí la digo yo existe*” (diar. c.).

De aquel encuentro me quedó grabada una imagen: la liga que había utilizado Marina para cumplir las funciones de lanzadera del tirachinas. Lo que en los bancos se usa para *agarrar y asegurar* el dinero, parte de *su* realidad, basada en el sistema neoliberal, en el mundo de Marina servía para hacer volar semillas y pequeñas piedras, parte de *su* realidad, basada en la creatividad. *Ambas* ligas (que bien pueden ser una misma) existen, *ambas* ligas forman parte de realidades diferentes. Y, muy probablemente, cada liga sólo se pueda ver desde la realidad en la que adquiere significado como tal. Quiero decir que la banquera no ve la liga lanzadera de Marina porque no significa nada para ella, y viceversa. De la misma forma, la palabra que pronunció Marina no tenía significado para mí, y mi ignorancia me llevó a concluir que no existía. Existía, porque para ella tenía sentido.

¹⁶² Pronunciación habitual en Ecuador de la palabra palca (tirachinas).

¹⁶³ Goma o cinta elástica.

El tema acerca de la forma de la participación genuina infantil, desde el realismo infantil, no es sencillo. Ya hemos visto en los resultados, cómo las niñas y niños tienen prejuicios, costumbres, ideas sobre lo que es participar y cómo deben hacerlo. Todo este bagaje cargan en su mochila y, de llevarla día tras día, año tras año, esas ideas atravesando la mochila han llegado hasta su médula. La denuncia que hizo Paulo Freire hace más de cuarenta años de la educación bancaria (1973) poco a poco va haciendo mella en las prácticas didácticas escolares, pero pienso, y así ocurre en los casos estudiados, que no incide tanto en las prácticas participativas infantiles: el mundo adulto sigue *depositando* su ideología adulta de lo que es la participación. No estoy diciendo que no haya habido avances en cuanto a que las estudiantes tomen parte en la vida escolar, sino que esa parte que les hemos dado es probablemente la única que sabemos: nuestra forma de concebir la participación. No es la participación en la cual, como nos ha dicho Diego Pólit (2009: 8), las niñas y niños impriman su carácter personal.

¿Contradicciones o frutos del desacuerdo sobre la participación?

Es llamativa la diferencia de puntos de vista entre personas de la misma escuela. En la Roble, mientras unas, reconociendo que apenas hay participación, apuestan sin reparos por fomentarla, otras, defendiendo la postura de que ya existe una extensa participación, son partidarias de controlarla. Por otra parte, hemos escuchado cómo algunas maestras confiesan, decepcionadas, que la escuela no da suficiente espacio para una participación libre y espontánea. Mientras tanto, las niñas y niños de dos grupos focales de esa misma escuela afirman que pueden decir lo que piensan y que sus opiniones son escuchadas en el grado. Para entender esta aparente contradicción debemos recurrir a las diferentes formas de entender la participación. Fijémonos en la concepción de una de las maestras referidas. Dice que no tienen voz ni voto, centrándose “*en la cuestión pedagógica (...) Son situaciones –dice– que nosotros, como adultos, organizamos y definimos para ellos*”. Sin embargo las niñas y niños dicen que son escuchadas en base a que se aceptó su idea de pintar unas flores por el día de la madre, y que eligen el equipo para las jornadas deportivas. Se refieren a participaciones diferentes, luego no nos debe sorprender su valoración diferente. Tomar parte desde esta forma de participación es más sencillo, menos comprometido para la escuela que hacerlo desde aquella.

¿Una persona y dos opiniones?

Pero no sólo se observan los diferentes puntos de vista de diferentes personas sobre un mismo hecho, también existen opiniones diferentes mantenidos por la misma persona. La concepción de la participación y las ideas sobre el desarrollo de la misma en la escuela que tienen las maestras no son mantenidas de forma invariable. Si bien unas maestras expresan su confianza y otras su escepticismo, lo más común es observar que todas las maestras se mueven entre una postura y otra. Hemos oído a una maestra decirnos que las niñas y niños *“No tienen un poder de decisión. No nos vamos a engañar y vamos a decir que a los niños se les da aquí un espacio o un poder de decisión”*. Mientras que en otro momento, la misma maestra afirma que: *“La participación de los estudiantes es (...) tomar parte en todas las acciones, y también en muchas de las decisiones de la institución, porque eso sí se toma en cuenta acá”*. Pero, más que decir que son contradictorias, la lectura que hago es que no se tiene clara la idea de participación. Una maestra manifestaba: *“se dice, «sí, sí, los niños participan»; pero no se sabe cómo mismo van a participar, cuál es el papel que van a desempeñar”*.

¿Participación sí, escucha no?

Es interesante mencionar también lo que ocurre con la reacción de algunas niñas y niños protagonistas frente a lo planteado como participación, donde no muestran disconformidad con el quehacer director adulto, y la reacción frente a ser o no escuchadas, aspecto con el que se sienten excluidas. Parece que la percepción infantil va en la siguiente línea: *Hacemos las cosas que la maestra, o la escuela, nos pide; nos dicen que eso es participar; así lo hemos acabado creyendo; luego participamos. Pero, ¿me escuchan?, ¿tienen en cuenta lo que digo? Eso ya no es cuestión de que me digan el mensaje de la participación: “Haz lo que te digo y así participas”*. Aquí el proceso se invierte: *soy yo el que les digo qué tienen que hacer, y raramente lo hacen. Yo sí hago lo que me dicen (asumiéndolo como participación), pero ellas no hacen lo que yo les digo. Entonces: participamos, pero no nos escuchan. ¿Es posible participar si no me escuchan? Este es un punto de inflexión que podríamos aprovechar para abordar el problema con las niñas y niños.*

4. LA PARTICIPACIÓN INFANTIL: UN DERECHO POR RE-CONSTRUIR

Pienso que una sugerente guía a seguir para construir o, si se prefiere, re-construir el derecho a la participación de las niñas y niños en la escuela es el que nos ha indicado una maestra: *echémosle cabeza*, decía, y yo añado: *hagámonos preguntas*. Ésta tarea podríamos ponérsela en la escuela para ir construyendo el derecho a participar, que apenas está diseñado.

Echarle cabeza

Como digo, una maestra, invitándonos a la reflexión sobre la búsqueda de la participación infantil, manifestaba que era cuestión de echarle cabeza. Cabeza, corazón y manos, completaría Johann Pestalozzi. Vamos a ver cómo se las podríamos echar:

Hemos hablado de esa idea de la niñez como *todavía no* con una influencia como una estrella que mantiene en la órbita escolar prácticas e ideas que obstaculizan el desarrollo de una participación infantil. Nos hemos referido a la interiorización de la idea por las propias niñas y niños, de la obediencia que deben a las adultas y de ese tomar parte sin poder de decisión. Pienso que debemos liberarnos de esa mala estrella. Está ahí, deslumbrando desde hace mucho tiempo la escuela. Las adultas no queremos acercarnos a ella, quizá temamos quemarnos. Pero, a la luz de los resultados de la investigación, esa idea la considero como el centro del “sistema escolar” que he denunciado, de la falta de una participación genuinamente infantil. Las otras ideas y las prácticas escolares de las que hemos hablado sobreviven, sobre todo, por ella.

En una presentación que hacía en la Universidad de Cantabria sobre la marcha de la investigación, decía que un fuerte problema para activar la participación de las niñas y niños era que se trataba de que alguien tome parte en un espacio que otras han ideado, creado y controlado. Me refería a la escuela y a su configuración adulta. Luego conseguir que las niñas y niños participen auténticamente en un espacio adulto resulta complicado. Una profesora me planteó la pregunta de si en el análisis de la información

surgía alguna idea, de las niñas o maestras,... que diera pistas acerca de esa otra escuela, en la cual las niñas y niños pudiesen participar de forma natural. Era un buen cuestionamiento. No supe qué contestar. Así es que dije lo que se suele decir en estos casos: “Gracias por la observación, la voy a tener en cuenta”.

Lo primero que hay que hacer cuando te preguntan algo interesante, como era el caso, es estudiar la pregunta. La cuestión desarrollada creo que vendría a ser esta: ¿Cómo sería la escuela en la que las niñas y niños puedan participar con una voz que vale lo mismo que la voz adulta, no menos; en la que puedan participar decidiendo, no haciendo lo que otras dirigen, habitualmente, no eventualmente, a su estilo, no al estilo adulto; donde puedan participar libremente, no por obligación; donde puedan participar no tanto pensando en el *para qué* van a hacerlo (*¿qué va a ocurrir si las niñas y niños deciden!...*), cuanto en el *por qué*: porque, sencillamente, es su derecho?

Ha pasado el tiempo y ya tengo algo que decirle a la profesora que me hizo la pregunta. Aunque no va a ser nada extra-ordinario, van a ser cosas que han dicho expresamente las protagonistas o se desprenden de ello. De todas se ha hablado en los resultados; no voy a redundar, sino a sintetizar en la siguiente tabla (26).

**2/3: OTRA POSIBLE PARTICIPACIÓN
en una escuela que sería un espacio donde...**

...haya libertad para (empecemos por algo sencillo) elegir cómo vestirse; no se imponga la uniformidad.

...todas las voces sean alentadas, escuchadas, respetadas y valoradas para convertirse en aquello que estén expresando. Donde no se oiga, como hemos oído en estas páginas, que alguna voz se silenció por vergüenza o temor.

...haya espacios físicos, de tiempo, de actitud de confianza para que las niñas y niños se reúnan periódicamente, semanalmente por ejemplo. ¿En grupos de representantes?, ¿en asamblea?, ¿alternativamente de una forma y otra?, ¿de otra forma distinta?... Ellas deben decidir.

...las representantes de las niñas y niños (si las hubiere) representan a las niñas y niños. Parece una perogrullada, pero, visto que sucede paradójicamente que representan a las maestras, es necesario decirlo.

...las clases estén abiertas a los intereses, ritmos y necesidades sentidas de las niñas y niños; no estén pre-fabricadas. Esta cuestión es un principio pedagógico presente en todo manual de educación, sin embargo seguimos sin creérselo. Pero no lo señalo aquí para insistir en ello, sino porque se ha apuntado en la investigación como algo necesario para que las niñas y niños puedan participar.

...haya preguntas que hagan pensar en vez de lanzar dardos a la diana, donde no se fomente un desarrollo mecánico, de ensayo y error, por ejemplo. Donde las preguntas sean problemas que motiven a buscar, a indagar.

...todos los días haya cómo expresarse artísticamente, espontáneamente. Que no haya que esperar a la hora, u horas, de clase de arte o cultura estética, para que puedan expresarse las niñas y niños.

...el kairós tenga, cuando menos, el mismo peso que el cronos. Donde se respete el tiempo infantil, donde las prisas por cumplir los programas, por desarrollar las competencias, por alcanzar los objetivos, dejen paso (o siquiera se equiparen) al disfrute de aprender, de desvelar el mundo, de re-significarlo.

...las personas adultas se formen, aprendan acerca de la participación genuina, infantil. Y donde las niñas y niños tengan un papel importante en esos espacios de formación. Me refiero a un papel como formadoras.

...continuamente se esté cuestionando, entre otras muchas cosas, la participación que quieren las niñas y niños, las adultas, las representantes familiares; su forma, su sentido, su por qué, su desarrollo,...

Tabla: 26

Hacernos preguntas

Con esta tesis lo que he pretendido ha sido poner preguntas sobre el pupitre. Me refiero, obviamente a preguntas sobre la participación, con poder de decisión, de las niñas y niños (menores de 12 años) en escuelas ecuatorianas. Seguramente estas u otras parecidas ya se habrán planteado en algunas escuelas. Pero, esas preguntas no han sido sistematizadas, en base a un proceso investigativo, y publicadas. Y ahí pienso que está el aporte de esta tesis. Entonces, teniendo en cuenta los resultados vistos, voy a proponer algunas preguntas que nos podríamos hacer en la escuela. Hemos escuchado en los referentes teóricos a María del Mar Rodríguez-Romero (2008: 10) mencionar la necesidad que realizar procesos de reflexión para, como nos decían Teresa Susinos y Ángeles Parrilla (2008: 163) podamos “redefinir las fronteras de lo posible”: lo que podemos hacer las adultas, lo que pueden hacer las niñas y niños, lo que puede hacer la escuela.

Así, estas preguntas no se presentan a modo de recetario como pasos a seguir, pues cada escuela tiene su contexto, intereses, etc. Por otra parte tampoco se plantean como secuenciales en la forma que se redactan. La intención es que problematicemos el tema: que lo miremos con ojos curiosos, con una actitud de querer comprenderlo y nos hagamos preguntas sobre él. Los interrogantes que voy a presentar, cómo he dicho, han emergido de la investigación: unos directamente del campo y otros de la interpretación mía fruto de la relación establecida entre lo escuchado en el campo y lo leído sobre otras investigaciones parecidas. En ningún momento se ha pretendido valorar o juzgar a las personas, de lo que se trata es de poner sobre la mesa nuestras prácticas para problematizarlas.

En la tabla que sigue (27), presentamos unos posibles temas para problematizar. A la mayoría de las preguntas deberíamos anteponer la expresión: *de qué manera, en qué sentido* u otra similar que nos lleve a hacer un análisis y no a responderla de forma rápida.

3/3: PROBLEMATIZANDO PARA AVANZAR

- a) ...hemos tenido un proceso reflexivo sobre este tema? ...vemos la necesidad de tenerlo? ¿Qué sentimientos genera en nosotras, adultas, pensar en afrontar este tema?
- b) ¿Cuál es nuestra idea de niñez; o, dicho de otra forma: qué queremos expresar cuando decimos de algo (situación, escrito, idea, persona, comportamiento,...) que es infantil?
- c) ¿Cómo concebimos la participación de las niñas y niños; qué implica para la escuela esa participación?
- d) ...es infantil la que llamamos participación infantil; ...está dirigida por ellas; ...quieren participar las niñas y niños; ...de qué forma quieren participar?
- e) ¿Cuál es el por qué¹⁶⁴ de la participación de las niñas y niños?
- f) ...es la participación un derecho? ¿Cuál, cuáles serían los límites; quiénes deben establecerlos; en base a qué?
- g) ...las maestras, en el aula y en otros espacios, hacemos lo que podemos para propiciar la participación infantil más allá de que las niñas y niños tomen parte en las actividades didácticas que nosotras pautamos en clase o en los eventos que tradicionalmente se celebran en la escuela?
- h) ...la directiva del grado representa a las niñas y niños y sirve de elemento dinamizador de la participación de toda el aula?
- i) ...el Consejo Estudiantil responde a una forma de organización y participación genuinamente infantil; ...fomenta el desarrollo habitual de la participación de las niñas y niños de la escuela?
- j) ...ayudan las disposiciones legales (sobre la directiva del grado, el Consejo Estudiantil y la participación de las niñas y niños en general) a fomentarla? El modificarlas no es competencia de la escuela, pero nada nos impide estudiarlas y hacer propuestas a las instancias superiores.

Tabla: 27

Aquí hay planteadas 10 preguntas. Se pueden plantear 20 o reunir las en una. Por ejemplo, desde México, Yolanda Corona, Fernando Gál, Julián Hernández y Andrea Marrone nos proponen esta: ¿En qué medida estamos dispuestas a abrir espacios donde las niñas y niños sientan comodidad y libertad, a dedicar tiempo, a formarnos para escuchar mejor, a aprender de la forma de ver el mundo de las niñas y niños, a compartir

¹⁶⁴ No el para qué. De esta diferencia ya se ha hablado.

de nuestro poder en la escuela? (2006: 21). Lo importante es que nos preguntemos. Pero, incluso si queremos continuar con el mismo tipo de participación, sería conveniente dedicar un tiempo a describir brevemente cuál es y qué implica. Así, las niñas y niños, las familias y la escuela toda sabrá a qué atenerse, pues sostener que existe participación infantil sin explicar muy claramente a qué nos referimos y a qué no, como ocurre ahora en los imprecisos documentos de la institución o en la confusa normativa legal, es decir muy poco.

La última palabra

La última palabra que vamos a oír tiene que ser la que nos impulse como escuela a continuar investigando, cuestionando, aprendiendo. Va a ser de Paola. Ya he dicho que acababa las conversaciones con las protagonistas preguntándoles cómo se habían sentido y si querían añadir algo más. Paola quiso hacerlo:

Coordinador: ¿Quieren decir alguna cosa más, o algo sobre lo que no hayamos hablado?

[Silencio]

[Me parece que Paola hace un amago de contestar y le pregunto] ¿Quieres decir algo Paola?

Paola: “*Sí. Ahora sí hablé todo lo que tengo*”.

C.: Dices “ahora sí”. ¿Y otras veces?

Paola: “*Es que me da cosa*” [risas].

Diego: “*O sea, piensa que tal vez está mal lo que va a hablar y la señorita le va a decir que no es eso lo que está bien*”.

Paola: “*Sí. Tengo nervios. Miedo,...*” [dice con timidez].

[Estas palabras daban mucho juego para seguir la conversación o también, metodológicamente hablando, se podían dejar ahí soplando en el aire para que hablen por sí mismas. El tiempo, 52 minutos, había pasado rápido; el recreo había comenzado y del patio llegaba la algarabía. Así es que opté por lo segundo y, a modo de cierre, les agradecí su colaboración. Pero las últimas palabras las puso Paola].

Paola: “*Siga preguntando*”.

(gr. foc. 3)

Esto me decía Paola el 29 de mayo de 2012. Ha pasado el tiempo pero, posiblemente, hoy volvería a decirlo. “Siga preguntando”. Pero, sigue preguntando cosas que no sepas (no cómo las preguntas con respuesta prevista que me haces en el aula). Pregúntame cómo me siento aquí. Pregúntame qué quiero aprender; cómo quiero aprender. Pregúntame qué pienso de la participación; si quiero participar; cómo quiero participar,... Y no perdamos el tiempo (que a ti eso te angustia), pregúntame en el marco de un diálogo: sólo si nos sentamos a un mismo nivel, si estás dispuesta a que yo también pregunte, a escuchar-me, a que nuestras palabras tengan el mismo valor; pregúntame... sólo si estás dispuesta a cambiar-te

BIBLIOGRAFÍA

- Agud, Ingrid; Novella, Ana-María y Llena Asun. (2014). Las condiciones y características de la participación infantil auténtica. En: Ana-María Novella. *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Aguilar, Gabriela. (2014). *Desarrollo de procesos reflexivos en formación docente inicial*. (Tesis de maestría sin publicar facilitada por la autora). Cuenca (Ecuador): Universidad de Cuenca.
- Aguilar, María-Esther; Solano, José y Van Der Bijl, Bart. (2000). *Participación en el aula*. Heredia (Costa Rica): Universidad Nacional de Costa Rica.
- Ainscow, Mel y Miles, Susie. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. En: Climent Giné. *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, 161-170. Barcelona: Horsori.
- Andrade, Patricia y Martínez, Miguel. (2007). Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso peruano. Buenos Aires: *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas* (FLAPE). En: <http://www.oei.es/reformaseducativas/participacion_incidencia_sociedad_civil_politicas_educativas_peru.pdf>. Consulta: 12 de mayo de 2014.
- Angrosino, Michael. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Angulo, Félix et al. (2008). Democracia, educación y participación en las instituciones educativas. *Publicaciones Cooperación Educativa*, N° 1, 37-48.
- Araujo, Ana-María (coord). (2004). *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Graó.
- Barbour, Rosaline. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Beane, James y Apple, Michael. (2012). La defensa de las escuelas democráticas. En: Michael Apple y James Beane (comps). *Escuelas democráticas*, 13-46. Madrid: Morata.
- Blanco, Nieves. (2004). El saber de las mujeres en la educación. *XXI. Revista de Educación*, 6, 43-53.
- Bolívar, Antonio. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Bujanda, María-Eugenia. (2005). Ciudadanía y deliberación democrática en la escuela primaria con apoyo de las tecnologías digitales. Una experiencia de investigación y desarrollo curricular. Ponencia presentada en el congreso *La educación y la formación de una ciudadanía democrática*. Costa Rica, San José, 18 y 19 de agosto de 2005.
- Calvo, Adelina; Haya, Ignacio y Susinos, Teresa. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), 7-20.
- Calvo, Adelina. y Susinos, Teresa. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14, 3, 75-88.
- Caramés, Nina; Delgado, Juan; García, Martín; Recover, Ana; Rosillo, Encarna y Verdial, Erica. (2010). *Pido la palabra: el valor educativo de la asamblea*. Santander: MCEP.
- Castro, Jorge. (2009). Participación de niños, niñas y adolescentes a partir del espíritu y la letra de la convención, así como de las experiencias generadas en el contexto de su aplicación. En: Elvira. Figueroa, (coord.). *Participación de los niños y niñas: Balance a los veinte años de la convención*, 23-55. Lima: Ifejant.

- Conde, Silvia. [2004]. *La participación en una escuela democrática: Cuadernillos de apoyo a la gestión escolar democrática. Cuadernillo n° 5*. [México]: IFE.
- Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En: José Contreras y Nuria Pérez de Lara (comps). *Investigar la experiencia educativa*, 21-86. Madrid: Morata.
- Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio. (2004). *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Corona, Yolanda; Gáal, Fernando; Hernández, Julián y Marrone, Andrea. (2006). *Algunos aportes para escuchar a los niños y realizar consultas infantiles*. México: Universidad Pedagógica Nacional, y Universidad Autónoma Metropolitana .
- Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter y Pence, Alkan. (2005). *Más allá de la calidad de la educación infantil: Perspectivas posmodernas*. Barcelona: Graó.
- Day, Christopher. (2012). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.
- Del Valle, Ángela. (2003). Una educación de calidad exige contextos educativos de calidad. *Educación*, vol. 12 n° 22. 27-50.
- Deval, Juan. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.
- Dewey, John. (2001). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Díaz de Rada, Ángel. (2003). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- DNI¹⁶⁵. [2001]. *Proyecto Gobiernos estudiantiles: Un espacio para el ejercicio de los derechos y libertades*. (Documento sin publicar facilitado por el equipo evaluador del proyecto). Quito (Ecuador).
- DNI y MEC¹⁶⁶. [2003]. *Gobiernos estudiantiles: los concejos de aula*. Quito: Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador.
- Doménech, Joan. (2014). *Elogio de la educación lenta*. Graó, Barcelona.
- Echevarría, Diana y Fernández, Luz Fernández. (2010). El discurso en los procesos evaluativos y su relación con el desarrollo de los niveles de pensamiento. *Zona próxima*, 12, 76-95.
- Elliott, John. (2010). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Equipo docente del colegio público La Navata. (2010). Ser partícipe de un proyecto común. *Cuadernos de pedagogía*, 407, 86-88.
- Espinar, Ángel. [2003]. *El ejercicio del poder compartido: Estudio para la elaboración de indicadores e instrumentos para analizar el componente de participación de niños y niñas en proyectos sociales: Lima, Perú*.
- Feito, Rafael. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.
- Feito, Rafael. (2011). *Los retos de la participación escolar*. Madrid: Morata.
- Ferrer, Francisco. (2009). *La Escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets.
- Fielding, Michael. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 31-61.
- Figuroa, Elvira. (coord.). (2009). *Participación de los niños y niñas: Balance a los veinte años de la convención*. Lima: Ifejant.

¹⁶⁵ DNI: Defensa de los Niños Internacional (organización no gubernamental).

¹⁶⁶ MEC: Ministerio de Educación y Cultura. Posteriormente pasó a llamarse Ministerio de Educación, y continúa actualmente con este nombre.

- Flick, Uwe. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Forestello, Ana. (2013). *La cultura de la participación en los centros de secundaria*. Barcelona: Graó.
- Freire, Heike. (2010a). La voz de la infancia. *Cuadernos de pedagogía*, 407, 62-65.
- Freire, Heike. (2010b). República de la infancia. *Cuadernos de pedagogía*, 407, 89-92.
- Freire, Paulo. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Gaitán, Lourdes. (2010). Ser niño en el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, 407, 12-16.
- Gimeno, José. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Goetz, Judith y LeCompte, Margaret. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, Juan (ed). (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Colectivo Amani. Madrid: Ministerio de Educación.
- González, María-Elvira (coord.). (2013). *84 experimentos de química cotidiana en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Hart, Roger. (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: UNICEF (P.A.U.).
- Hoskin, Keith. (2001). Foucault a examen. En Stephen. Ball (comp.). *Foucault y la educación*, 33-57. Madrid: Morata.
- Hoyuelos, Alfredo. (2003). *La complejidad en el pensamiento y la obra de Loris Malaguzzi*. México: Multimedia.
- Hoyuelos, Alfredo. (2009). Ir y descender a y desde Reggio Emilia. *Participación Educativa*, 12, 171-178. En: <<http://www.mecd.gob.es/revista-cee/revista/indice-revista12.html>>. Consulta: 5 de agosto de 2014.
- INEC. (2011). *Encuesta nacional de relaciones familiares y violencia de género contra las mujeres*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Ecuador. En: <http://www.inec.gob.ec/sitio_violencia/presentacion.pdf>. Consulta: 30 de octubre de 2014.
- INEC. (2012). *Infoeconomía*. Publicación 3, septiembre de 2012. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Ecuador. En: <<http://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Infoeconomia/infoe3.pdf>>. Consulta: 30 de octubre de 2014.
- INEC. (2014). *Ecuador en cifras: Pobreza junio 2014*. Quito: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. En: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/POBREZA/2014/Junio_2014/Informe%20Pobreza%20-%20jun14.pdf>. Consulta: 22 de agosto de 2014.
- Instituto interamericano de derechos humanos. (2008). *VI Informe interamericano de la educación en derechos humanos: Desarrollo normativo de la educación en derechos y el gobierno estudiantil*. San José de Costa Rica. Instituto Interamericano de derechos humanos. En: <http://iidh-webserver.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/3_2010/484ee56a-c4a5-4c7b-a29b-62f9ae2e651a.pdf>. Consulta: 3 de noviembre de 2014.
- Jull, Jesper. (2010). La infancia en la reconstrucción de la familia europea. *Cuadernos de pedagogía*, 407, 32-35.
- Kemmis, Stephen y McTaggart, Robin. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.

- Kocchiu, Esperanza y Flores, Mario. [2006]. *Los gobiernos escolares y estudiantiles en Honduras: Estudio de su organización y funcionamiento en municipios de cinco departamentos de Honduras*. Secretaría de Educación de Honduras y UNICEF. En: <<http://www.unicef.org/honduras/educacion.gobiernos.pdf>>. Consulta: 5 de noviembre de 2014.
- Kvale, Steiner. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Legrand, Louis. (1993). Célestin Freinet, un creador comprometido al servicio de la escuela popular. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII, n^{os} 1-2, 425-441.
- Lizarazo, Nelsy y Pólit, Diego. [1995]. En la ruta del buen trato: disponiéndonos para la revisión y el cambio. *Programa de formación de educadores sociales*, módulo 1. Quito: Instituto Nacional de la Niñez y la Familia. CECAFEC.
- Longo, Roxana; Bruno, Analía y Pomacusi, María. (2007). Resistir con alegría: Diálogo con Liliana Daunes. En: Claudia Korol (comp.). *Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular*, 187-199. Buenos Aires: Editorial El Colectivo y América Libre.
- López, Raúl y Deslauriers Jean-Pierre. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Márgen*, 61, <<http://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>>. Consulta: 13 de septiembre de 2014.
- López-Melero, Miguel. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. *XXI, Revista de educación*, N^o 3, 15-53.
- Martínez, Juan. (2010). El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible? En: José Gimeno-Sacristán (comp). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Barcelona: Morata.
- Martínez, Marta. (2008). La participación infantil. Un ejemplo de ejercicio de ciudadanía desde la escuela: los Municipios Escolares en Perú. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 38, 94-104.
- Mellizo, Wilson y Bedoya, Isabel. (2011). La participación escolar: ¿un juego de adultos? *Tendencias y Retos*, 16, 277-290.
- Milstein, Diana. (2006). Y los niños, ¿por qué no?: Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. *Avá*, 9, 49-59.
- Ministerio. (2009). *Actualización y fortalecimiento curricular de la educación básica 2010: 3^{er} año*. Quito: Ministerio de Educación de Ecuador.
- Ministerio. (2014). *Estadísticas educativas*. Quito. Ministerio de Educación de Ecuador. En: <<http://educacion.gob.ec/indicadores/>>. Consulta: 22 de agosto de 2014.
- Ministerio de educación pública de Costa Rica. (2009). *Reglamento para la organización y funcionamiento del gobierno estudiantil y código electoral estudiantil: Reformas*. Ministerio de Educación Pública y Tribunal Supremo de Elecciones. En: <http://www.mep.go.cr/downloads/Consultas_Frecuentes/Reglamento%20y%20Codigo.pdf>. Consulta: 12 de junio de 2011.
- Ministerio de Sanidad. (2011). Ministerio de sanidad, política social e igualdad del gobierno de España. En: <<http://www.migualdad.es/ss/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-disposition&blobheadervalue1=inline&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1244655769649&ssbinary=true>>. Consulta: 11 de junio de 2011.
- Ministerio de Sanidad. (2014). Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad de España. En: <<https://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/portaEstadistico/home.htm>>. Consulta: 30 de octubre de 2014.

- Moreno, Miguel-Ángel. (2005). Acompañando el desarrollo y la participación de la niñez en el medio escolar: transformaciones posibles. *Ciencia y Sociedad*, vol. 30, N° 1, 58-131.
- Myers, David. (1999). *Psicología*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. En: <http://www.unicef.org/honduras/CDN_06.pdf>. Consulta: 3 de noviembre de 2014.
- Naciones Unidas. (2009). *Convención sobre los derechos del niño. Observación N° 12: El derecho del niño a ser escuchado*. En: <www.iin.oea.org/IIN/cad/Participacion/pdf/UNIDAS.pdf>. Consulta: 2 de julio de 2014.
- Nieto, José Miguel y Portela, Antonio. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 12, n° 1.
- Novella, Ana-María y Trilla, Jaume. (2014). La participación infantil. En Ana-María Novella. *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*, 73-f. Barcelona: Graó.
- Osoro, José-Manuel y Meng, Olga. (2008). Escenarios para el análisis y la construcción de un modelo de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 15-31.
- Parrilla, Ángeles. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva?: Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Parrilla, Ángeles y Susinos, Teresa. (2010). Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar en tres comunidades autónomas. En: *Actas del congreso internacional "La educación inclusiva hoy: escenarios y protagonistas" y XXVII Jornadas nacionales de universidades y educación especial*. ISBN: 978-84-693-0794-6, pág. 52-64. Santander: Universidad de Cantabria.
- Pérez de Lara, Nuria. (2010). La experiencia de la diferencia en la investigación. En: José Contreras y Nuria Pérez de Lara (comps). *Investigar la experiencia educativa*, 117-135. Madrid: Morata.
- Pólit, Diego. (2009). La importancia de la participación de las niñas, los niños y adolescentes en la construcción de la ciudadanía. En: *Instituto Iberoamericano del niño, la niña y adolescentes*, boletín n° 2. En: <<http://www.iin.oea.org/IIN2011/newsletter/boletin2/construccion.html>>. Consulta: 10 de agosto de 2014.
- Pólit, Diego. y Cordero, Berenice. (1995). El educador: mediador entre el niño y sus entornos. *Programa De educador a educador*, módulo 3. Quito (Ecuador): CECAFEC.
- Prieto, Marcia. (2005). La participación de los estudiantes: ¿Un camino hacia su emancipación. *Theoria*, vol. 14, n° 1, 27-36.
- RAE. (2014a). *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española. Madrid: Espasa-Calpe.
- RAE. (2014b). *Los académicos: relación actual*. Real Academia Española. En: <<http://www.rae.es/la-institucion/los-academicos/academicos-de-numero/relacion-actual>>. Consulta: 29 de septiembre de 2014.
- RAE. (2014c). *Respuestas a las preguntas más frecuentes*. Real Academia Española. En: <<http://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>>. Consulta: 30 de octubre de 2014.
- Reimer, Everett. (1973). *La escuela ha muerto: Alternativas en materias de educación*. Barcelona: Barral.

- Rodino, Ana-María. (2010). Un espacio para ejercer y aprender derechos humanos en la escuela: Avances en el reconocimiento y práctica del gobierno estudiantil en los sistemas educativos de América Latina. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos IIDH*, 52, 247-266.
- Rodríguez-Romero, María-del-Mar. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1, 1-15.
- Rodríguez-Villamil, Hernán. (2008). Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas. *Revista Educación y Desarrollo Social*, vol. II, n° 1, 71-89.
- Rojas, Susana; Lázaro, Susana; Calleja, María y Linares, Gloria. (2010). “Igual le tenemos que dar otra oportunidad”: La participación de los niños y niñas en la gestión del aula. En: *Actas del congreso internacional «La educación inclusiva hoy: escenarios y protagonistas» y XXVII Jornadas nacionales de universidades y educación especial*, 149-164.
- Rosano, Santiago. (2013). “Son cosas de niños”: La participación como derecho y la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, vol. 7, n° 1, 151-167.
- Rudduck, Jean. y Flutter, Julia. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Ruíz José-Ignacio. (2012). *Metodología para la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez, José. (2009). Del niño sujeto al niño objeto: una mutación antropológica. *Faro: Pensar la infancia*, 1, 31-62.
- Sánchez, José. (2010). Puerilizado y adulterado: representaciones institucionales de la infancia. *Univesitas*, 13, 95-130.
- Santos-Guerra, Miguel Ángel. (2010). La respuesta de las instituciones educativas a las necesidades de los/las adolescentes. En Miguel Ángel Santos-Guerra (coord.). *Adolescentes y educación*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Secretaría General Iberoamericana (ed). (2010). *XII Conferencia Iberoamericana de Ministras y Ministros y Altos Responsables de la Infancia y la Adolescencia*. En: <http://segib.org/publicaciones/files/2010/12/libroreuniones2010_castellano.pdf>. Consulta: 14 de mayo de 2011.
- Simons, Helen. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Solano, José. (2003). *La participación y la construcción compartida del conocimiento en el aula escolar*. Heredia (Costa Rica): Fundación UNA.
- Sotelo, Joaquín; Lazo, Carmen; Aranda, Gregorio. (2012). El derecho a la información de la infancia. *Derecom*, N°. 11. En <<http://derecom.com/numeros/pdf/sotelo.pdf>>. Consulta: 8 de septiembre de 2014.
- Susinos, Teresa. (2009). Escuchar para compartir: Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos, Teresa. (2013). Desde el mismo lugar no vemos lo mismo. Investigar la participación de los estudiantes como un proceso multivocal. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 120-132.
- Susinos, Teresa; Calvo, Adelina; Rojas, Susana; Lázaro, Susana; García, Marta; Haya, Ignacio y Rodríguez-Hoyos, Carlos. (2010). La voz del alumnado como estrategia de mejora de la escuela. En: Asunción Manzanares (ed). *Organizar y dirigir en la complejidad: Instituciones educativas en evolución*, 282-291. Madrid: Wolters Kluwer.

- Susinos, Teresa y Parrilla, Ángeles. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, nº 2. pp. 157-171. En: <<http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art11.pdf>>. Consulta: 5 de noviembre de 2014.
- Susinos, Teresa y Rodríguez-Hoyos, Carlos. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 15-30.
- Tejada, Luis. (2009). La participación en el imaginario y en la experiencia de los niños, niñas y adolescentes. En: Elvira Figueroa (coord.). *Participación de los niños y niñas: Balance a los veinte años de la convención*, 107-138.
- Trilla, Jaume (coord). (2009). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó: Barcelona.
- Universidad de Cantabria. (2011). *Guía UC: comunicación en igualdad*. En: <http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Lenguaje/Guia_%20uc_comunicacion_en_igualdad.pdf>. Consulta: 3 de noviembre de 2014.
- Valverde, Soledad. (2010). *Proyecto de capacitación docente para la educación inclusiva*. Cuenca (Ecuador): Universidad de Cuenca. En: <<http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/2851>>. Consulta: 12 de mayo de 2014.
- Van der Bijl, Bart y Van Sanden, Peter. (2008). *Innovación educativa desde adentro: Sistematización de una experiencia en la educación básica en el Ecuador*. Cuenca (Ecuador): PROMEBAZ.
- Van der Bijl, Bart; Cordero, Mónica; Maldonado, María-Eugenia y Reyes, Gonzalo. (2012). *La relación teoría-práctica en la formación docente para la innovación de la Educación General Básica*. (Informe final de la investigación dirigida por Bart van der Bijl, documento sin publicar facilitado por las autoras). Cuenca (Ecuador): Universidad de Cuenca.
- Vila, Ignasi. (2009). Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. En Jaume Trilla (coord). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Vygotsky, Lev. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Marco legal

- Acuerdo Ministerial 4822. (2002). Gobiernos Estudiantiles: Estatuto. Ministerio de Educación de Ecuador.
- Acuerdo Ministerial 140. (2008). *Programa nacional de educación para la democracia*. Ministerio de Educación de Ecuador.
- Acuerdo Ministerial 382-11. (2011). Normativa sobre los organismos escolares. Ministerio de Educación de Ecuador. <<http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/ACUERDO-382-11.pdf>>. Consulta: 30 de octubre de 2014.
- Acuerdo Ministerial 0444-12. (2012). Normativa sobre participación estudiantil. *Registro Oficial de Ecuador* N° 822, de 1 de noviembre de 2012.

- Acuerdo Ministerial 0067-13. (2013). Normativa sobre la aplicación de la opción educación en casa. Disponible en: <<http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/04/ACUERDO%20067-13.pdf>>. Consulta: 9 de octubre de 2014.
- Decreto Ejecutivo 1241. (2012). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. *Registro oficial de Ecuador* N° 754, de 26 de julio de 2012.
- Decreto Legislativo 0. (2008). Constitución del Ecuador. *Registro oficial de Ecuador* N° 449, de 20 de octubre de 2008.
- Ley 100. (2003). Código de la niñez y adolescencia. *Registro Oficial de Ecuador* N° 737, de 3 de enero de 2003.
- LOEI (2011). Ley orgánica de educación intercultural. *Registro oficial de Ecuador* N° 417, de 31 de marzo de 2011.

Documentos de las escuelas

- Quinua, escuela. (2008). *Reglamento interno de la institución*. (Documento sin publicar facilitado por la institución). Cuenca (Ecuador).
- Quinua, escuela. (2009). *Proyecto educativo institucional 2009-2012*. (Documento sin publicar facilitado por la institución). Cuenca (Ecuador).
- Quinua, escuela. (2011a). *Autoevaluación institucional*. (Documento sin publicar facilitado por la institución). Cuenca (Ecuador).
- Quinua, escuela. (2011b). *Planes de trabajo de las listas candidatas al consejo estudiantil de la escuela Quinua*. (Documento sin publicar facilitado por la institución). Cuenca (Ecuador).
- Roble, escuela. (2008a). *Plan estratégico institucional, 2008-2013*. (Documento sin publicar facilitado por la institución). Cuenca (Ecuador).
- Roble, escuela. (2008b). *Proyecto educativo institucional: 2008-2013*. (Documento sin publicar facilitado por la institución). Cuenca (Ecuador).
- Roble, escuela. (2012a). Manual de convivencia. *Agenda escolar, 2012-2013*. Cuenca (Ecuador).
- Roble, escuela. (2012b). *Planes de trabajo de las listas candidatas al Consejo Estudiantil de 1° a 7°*. (Documento sin publicar facilitado por la institución). Cuenca (Ecuador).

Artículos de periódicos

- Jofré, Pablo. (2012, 5 de octubre). Las mujeres en Alemania ganan menos que sus colegas masculinos. *ABC*. <<http://www.abc.es/20121005/sociedad/abci-alemania-jefas-ganan-menos-201210041847.html>>. Consulta: 30 de octubre de 2014.
- Sahuquillo, María. (2013, 18 de febrero). Las mujeres ganan 5.744 euros menos al año que los hombres por trabajos iguales. *El País*. <http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/02/18/actualidad/1361209773_829503.html>. Consulta: 30 de octubre de 2014.

ANEXOS

ANEXO 1: CORRESPONDENCIA DE TÉRMINOS ECUATORIANOS Y ESPAÑOLES

| CORRESPONDENCIA DE TÉRMINOS ECUATORIANOS Y ESPAÑOLES | |
|--|--|
| ECUADOR | ESPAÑA |
| Educación pública o fiscal | Educación pública |
| Educación particular | Educación privada |
| Paralelos (A, B,...) | Líneas o grupos (A, B,...) que puede haber por cada año de escolaridad |
| Grado | Curso, año de escolaridad. También se usa para referirse al aula, como espacio físico. |
| Maestra de aula | Tutora |

ANEXO 2: NIVELES ESCOLARES DE ECUADOR Y ESPAÑA

| NIVELES ESCOLARES DE ECUADOR Y ESPAÑA (2014) | | | | |
|--|------|--------|----|------------------|
| ECUADOR | Edad | ESPAÑA | | |
| Básica | 1° | 5 | 3° | Infantil |
| | 2° | 6 | 1° | Primaria |
| | 3° | 7 | 2° | |
| | 4° | 8 | 3° | |
| | 5° | 9 | 4° | |
| | 6° | 10 | 5° | |
| | 7° | 11 | 6° | |
| | 8° | 12 | 1° | Secundaria (ESO) |
| | 9° | 13 | 2° | |
| | 10° | 14 | 3° | |
| Bachillerato | 1° | 15 | 4° | Bachillerato |
| | 2° | 16 | 1° | |
| | 3° | 17 | 2° | |

ANEXO 3: SOLICITUD DE ACCESO A LA ESCUELA PARA REALIZAR LA INVESTIGACIÓN

Santander (España), noviembre de 2011

Escuela...

Teresa Susinos y Adelina Calvo, profesoras del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria (España), como directoras de la tesis doctoral de Santiago Rosano Ochoa con el tema: *Análisis de la participación estudiantil en la vida escolar y del papel del gobierno estudiantil en la misma: estudio de caso en dos escuelas ecuatorianas*, solicitan autorización para que Santiago Rosano realice la investigación de su tesis en la escuela... de Cuenca (Ecuador).

La finalidad general de esta investigación es conocer cómo se desarrolla la participación de las niñas y niños de un paralelo de educación básica (por determinar) en el día a día de la escuela y el papel del Gobierno Estudiantil en esa participación, para aportar elementos de mejora de la misma.

Para ello es necesario contar con el apoyo del centro y la colaboración de los profesionales involucrados en el proyecto. Eso implica que mientras dure la investigación (el actual curso escolar y el siguiente) y según lo acordado previamente con la escuela, el investigador acudirá al centro para recoger información, y conversar con las profesionales y niñas y niños.

Es un compromiso del investigador mantener la confidencialidad de los datos que se recojan durante la investigación, así como en la difusión de los resultados de la experiencia. Por otra parte, los resultados y conclusiones obtenidas serán socializados entre el personal de la institución.

Se adjunta diseño de la investigación.

Atentamente,

Teresa Susinos

Directoras de la tesis

Adelina Calvo

Santiago Rosano

Investigador

Teresa Susinos Rada

Departamento de Educación. Universidad de Cantabria

Edificio Interfacultativo. Avda. Castros, s/n. 39005 Santander/España

Tfno: (0034) 942 201 280; Fax: (0034) 942 201 173; email: susinost@unican.es

Adelina Calvo Salvador

Departamento de Educación. Universidad de Cantabria

Edificio Interfacultativo. Avda. Castros, s/n. 39005 Santander/España

Tfn. (0034) 942.20.11.64; Fax (0034) 942.20.11.73; email: calvoa@unican.es

ANEXO 4: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN ENTREGADO A LAS ESCUELAS

“ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN LA VIDA ESCOLAR Y DEL PAPEL DEL GOBIERNO ESTUDIANTIL EN LA MISMA: ESTUDIO DE CASO EN DOS ESCUELAS ECUATORIANAS”

15 de noviembre de 2011

OBJETIVOS

General:

Conocer cómo se desarrolla la participación de las niñas y niños de un paralelo de educación básica en el día a día de la escuela y el papel del Gobierno Estudiantil en esa participación.

Específicos:

- Objetivo 1: Describir cómo se desarrolla la participación en el día a día de los grupos estudiados: protagonistas (qué voces se oyen más, cuáles menos), formas (cuándo, cómo, sobre qué se les escucha), barreras que la dificultan y relevancia en cambios en el aula y el centro.
- Objetivo 2: Conocer la repercusión de la labor desarrollada por el Gobierno Estudiantil del centro en la participación diaria de las niñas y niños.
- Objetivo 3: Mostrar las diferentes formas de participación que se desarrollan en los centros, en función de sus similitudes y diferencias y sus peculiaridades que constituyen parte de la cultura escolar de cada centro.

METODOLOGÍA

Ésta es una investigación cualitativa con enfoque interpretativo, que se va a llevar a cabo con un estudio de dos casos: dos aulas en el contexto de sus respectivas escuelas. De esta forma se busca comprender la complejidad de relaciones que tejen la participación estudiantil, partiendo de la perspectiva de las protagonistas (adultas y niñas y niños) para avanzar hacia una visión de conjunto que aporte elementos de mejora a dicha participación.

Muestra:

El estudio se realizará en dos centros educativos de la ciudad de Cuenca; en concreto con un paralelo del 5º de educación básica de cada escuela. Los dos centros son escuelas de prácticas de la Universidad de Cuenca.

Técnicas de recogida de información

- Análisis de documentos del centro.
- Entrevistas. A la maestra o maestro responsable del paralelo estudiado, a la orientadora u orientador, a la directora o director del centro, a la maestra coordinadora del Gobierno Estudiantil, a los miembros del Gobierno Estudiantil y a una representación de las niñas y niños del paralelo estudiado.

- **Observaciones:** Se realizarán observaciones al grupo de estudio de cada centro, en el aula y en otros ambientes.
- **Estudio de documentación** del centro: Proyecto educativo institucional, Reglamento interno o Manual de convivencia y (en caso de que haya) plan estratégico o autoevaluación institucional.

Fases de la investigación:

- Acceso y acuerdos con la escuela
- Recogida de la información
- Análisis de la información
- Redacción del informe
- Reflexión con la escuela en torno a los resultados.

| CRONOGRAMA | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-----------|---|---|---|---|---|---|-----------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|---------------|---|
| ACTIVIDAD | TIEMPO | | | | | | | | | | | | Participantes | |
| | 2011/2012 | | | | | | | 2012/2013 | | 2013 2014 | 2014 | | | |
| | N | D | E | F | M | A | M | J | Sep.- enero | Febr.- junio | Sep.- enero | Febr.- junio | | |
| Acceso y acuerdos con las escuelas | * | | | | | | | | | | | | | Maestra/o ¹⁶⁷ , director y psicóloga/orientadora |
| Recogida de información | | | | | | | | | | | | | | |
| • Estudio de documentos | | | * | * | * | * | | | | | | | | Director y maestra asesora GE |
| • Entrevistas a adultas | | * | * | | | | | | | | | | | Maestra/o, director, psicóloga/orientadora y maestra asesora GE |
| • Observaciones | | | * | * | * | * | | | | | | | | Maestra/o Niñas y niños ¹⁶⁸ |
| • Grupos focales con niñas y niños | | | | * | | | | | | | | | | Gobierno Estudiantil. Algunas niñas y niños |
| • Probables 2 ^{as} . entrevistas | | | | | | | | | * | | | | | Todas y todos los mencionados |
| Análisis de la información | | | | | | | * | * | * | * | * | | | |
| Redacción del informe | | | | | | | | | | * | * | * | | |
| Socialización de los resultados con la escuela | | | | | | | | | | | | | * | |

¹⁶⁷ Con “Maestra o maestro” me refiero a la maestra o maestro responsable del grupo de estudio.

¹⁶⁸ Con “Niñas y niños” me refiero a las del grupo de estudio.

ANEXO 5: AUTORIZACIÓN DE LA ESCUELA

Cuenca, 13 de diciembre de 2011

MsC. Lcdo.

SANTIAGO ROSANO

Ciudad

De mis consideraciones:

A través de la presente me es grato comunicar a Ud., que de conformidad con carta de la Universidad de Cantabria (España), fecha: Noviembre de 2011, suscrita por las Doctoras Teresa Susinos Rada y Adelina Calvo Salvador en calidad de Directoras de Tesis y Santiago Rosano, investigador, así como de la revisión del diseño de investigación intitulado “Análisis de la Participación Estudiantil en la Vida Escolar y del Papel del Consejo Estudiantil en la misma: estudio de caso en dos escuelas ecuatorianas”; investigación que corresponde a la tesis Doctoral de su autoría; en reuniones del 30 de noviembre de 2011 y 7 de diciembre de 2011, el Equipo Directivo de [REDACTED] estudió y autorizó la participación y colaboración de nuestro centro educativo en el referido proceso investigativo. Para dicho fin se definió el involucramiento de los estudiantes de 5° Año de Educación General Básica (Docente Lcda. [REDACTED]), de la Lcda. [REDACTED], responsable interna de los procesos de participación estudiantil y de Mgtr. Lcda. [REDACTED] delegada del Equipo Directivo, para el seguimiento y coordinación de información.

Es importante resaltar que luego del análisis respectivo del diseño de tesis, el Equipo Directivo establece:

Que la finalidad de la investigación es “comprender cómo se desarrolla la participación de las niñas y niños del 5° de educación básica en el día a día de la escuela, y el papel del consejo estudiantil en esa participación, para aportar elementos de mejora de la misma”.

Que [REDACTED] brindará el apoyo y la colaboración de los profesionales involucrados. Lo que implica que mientras dure el trabajo de campo (el actual curso escolar y el siguiente); y, según lo acordado previamente, el investigador podrá asistir al establecimiento para la recopilación de información y tendrá oportunidad de conversar con las profesionales y las niñas y niños.

Que la investigación está previsto que concluya en julio de 2014.

[REDACTED]

Que es un compromiso del investigador mantener la confidencialidad de los datos que se recojan durante la investigación, así como en la difusión de los resultados de la experiencia. Por otra parte, los resultados y conclusiones obtenidas serán socializados entre el personal de la Institución.

Finalmente, a nombre del Equipo Directivo [REDACTED] auguramos los mayores éxitos al proceso investigativo iniciado y felicitamos desde ya el alcance de sus logros académicos.

Atentamente

[REDACTED]
RECTOR



c.c.: Archivo ED.

[REDACTED]

ANEXO 6: FOTOS DEL AULA DE LA QUINUA



Foto 1. Escuela Quinua. Aula del 5° B.



Foto 2. Escuela Quinua. Aula del 5° B.

ANEXO 7: FOTOS DEL AULA DE LA ROBLE



Foto 3. Escuela Roble. Aula del 5° B.



Foto 4. Escuela Roble. Aula del 5° B.

ANEXO 8: FORMA DE REFERIR LAS FUENTES DE INFORMACIÓN

Unas letras señalan el tipo de fuente.

- *entr.:* entrevista,
- *gr. foc.:* grupo focal,
- *obs.:* observación,
- *diar. c.:* diario de campo.
- Si es un documento interno de la escuela se referirá con el nombre, ficticio, de la escuela y el año difusión. El nombre del documento se podrá consultar en las referencias bibliográficas.

Un número indica a qué fuente refiere:

- *entr. 3:* entrevista 3,
- *gr. foc. 2:* grupo focal 2,
- *obs. 10:* observación 10,...

En el caso de los grupos focales:

- Cuando el grupo sea del Consejo Estudiantil se señalará con las letras *cons. e.* Se añadirá el número 4 en el caso del Consejo Estudiantil de la Quinua y el 7 en el caso de la Roble.
- Se añadirá el nombre, ficticio, de la niña o niño que habla.

La escuela de donde ha partido la información siempre va a quedar reflejada según sea el número de la fuente:

| Números de las fuentes que reflejan la escuela a la que pertenecen | | | |
|--|---------------------|--------|--------|
| | | Quinua | Roble |
| Grupos focales | 5° B | 1 – 3 | 5 – 6 |
| | Consejo Estudiantil | 4 | 7 |
| Entrevistas | | 1 – 5 | 6 – 10 |
| Observaciones | | 1 – 6 | 7 – 12 |

Ejemplos:

- (entr. 9): entrevista número 9, –escuela Roble–.
- (obs. 4): observación número 4, –escuela Quinua–.
- (Válery, gr. foc. 3): la niña Válery, que forma parte del grupo focal número 3, –escuela Quinua–.
- (Diego, cons. e. 7): el niño Diego, que forma parte del grupo focal del Consejo Estudiantil de la –escuela Roble–.
- (Roble, 2011): documento de la escuela Roble del año 2011.

No especifico a qué cargo de la escuela (maestra de aula del 5° de básica, director, psicóloga educativa, maestra asesora del Consejo Estudiantil y practicante del 5° de básica) corresponde cada entrevista por contribuir lo más posible a mantener la confidencialidad de la información acordada con las escuelas. Por otra parte no lo considero necesario: el fin del estudio es comprender la participación estudiantil cotidiana que se vive en la escuela. Cada quien aporta su punto de vista: Con todas esas visiones, además de con las de las niñas y niños del 5° de básica y del Consejo Estudiantil se arma el tejido de la participación.

ANEXO 9: EL LENGUAJE: MÁS QUE UNA CUESTIÓN LINGÜÍSTICA

Es común encontrar al inicio de los libros o artículos notas aclaratorias explicando la postura que la o las autoras han tomado en el uso del lenguaje respecto a las palabras con género femenino o masculino; y habitualmente la opción es por el masculino. A modo de ejemplo transcribo una del Ministerio de Educación ecuatoriano. He elegido ésta porque, si bien no la comparto, es de las más sensatas que conozco pues demuestra una actitud de preocupación por el tema.

“El uso de lenguaje que discrimine y reproduzca esquemas discriminatorios entre mujeres y hombres, es una de las preocupaciones del Ministerio de Educación del Ecuador, sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas acerca de la manera de hacerlo en español. Por esta razón, y para evitar la sobrecarga gráfica que supondría el uso de “o/a”, “los/las” y otras formas relacionadas con el género, a fin de marcar la presencia de ambos sexos, hemos optado por usar términos genéricos, en la medida de las posibilidades del lenguaje, y la forma masculina en su tradicional acepción” (Ministerio, 2009: 2).

El que el hombre lleve milenios sobre valorándose en perjuicio de la mujer y que en el lenguaje impere el masculino no son hechos inconexos. Lev Vigotsky estudió la relación entre el pensamiento y el lenguaje. Una de sus más importantes aportaciones fue explicar la construcción del mundo cognitivo y afectivo humano¹⁶⁹ como resultado de la comunicación, es decir, de la creación y uso de signos (Vygotsky, 1995). Dicho de otra forma: el lenguaje genera pensamiento y éste, a su vez, lenguaje (Myers, 1999: 328). La palabra actúa “en el mantenimiento o la construcción de estereotipos y referentes sexuales que pueden suponer un freno a los avances sobre igualdad sexual o, por el contrario, estimular el cambio” (Universidad de Cantabria, 2011: 6). A pesar de los esfuerzos y avances habidos, nuestra sociedad sigue discriminando a la mujer. Los hombres ocupan mayormente los principales puestos de poder en los gobiernos y empresas. En educación las cosas no varían, pondré dos ejemplos de los casos más cercanos que conozco y que tienen relación directa con la investigación: de las 12 facultades de la Universidad de Cuenca, sólo una está dirigida por una decana¹⁷⁰, lo que representa el 8,3%. En las dos escuelas de estudio, durante el año de trabajo de campo, eran mujeres todas las maestras responsables de aula de primero a séptimo de la educación básica, mientras que la dirección la ejercía un hombre.

El salario que reciben las mujeres por realizar el mismo trabajo que los hombres es un claro indicador de cuánto “valen” menos para la sociedad: En 2010, en España el salario promedio de las mujeres fue un 22% menor que el de los hombres por trabajos similares. Eso quiere decir que para tener los mismos ingresos que los hombres deberían haber trabajado ese año 82 días más (Sahuquillo, 2013). En Alemania la situación fue la misma (Jofré, 2012). Y en Ecuador parecida: un 26% menor (INEC, 2012).

La violencia de género que sufren las mujeres es otro indicador vergonzoso de nuestra sociedad machista. En Ecuador, 6 de cada 10 mujeres han vivido algún tipo de violencia de género (INEC, 2011). En España, en 2010 se registraron 134.105 denuncias por violencia de género a mujeres (Ministerio de Sanidad, 2011) y en 2013 hubo 54 casos

¹⁶⁹ Estos componentes cognitivo y afectivo forman la conciencia humana: objeto de estudio de Vigotsky para comprender el comportamiento humano (Vila, 2009: 216).

¹⁷⁰ El 29 de octubre de 2014.

de mujeres víctimas mortales por violencia de género (Ministerio de Sanidad 2014).

Mientras tanto, la Real Academia Española, en su afán de limpiar, fijar y dar esplendor al lenguaje, se posiciona en favor de la neutralidad de éste; y dice: “*Los niños y las niñas*. Este tipo de desdoblamientos son artificiosos e innecesarios” (RAE, 2014c). Pero lo que dictamine la Real Academia en este tema lo veo con recelo, siendo una institución con significativas prácticas que marginan a la mujer¹⁷¹. Presento algunos datos de su historia y de su actualidad: Tuvieron que pasar 266 años desde su creación para que, en 1979, ingresara la primera mujer; así, en sus 300 años de vida, ha habido 9 mujeres frente a centenares de hombres; y en la actualidad¹⁷², de las 41 personas que la componen, 6 son mujeres, un 14,6%¹⁷³.

Nuria Pérez de Lara explica claramente cómo la reducción de los dos sexos a uno en el lenguaje responde, bajo el aparente pretexto de la simplificación, a una subordinación de la otra persona, en este caso la femenina.

“No considerar la diferencia sexual puede entenderse como una especie de decisión simplificadora. Pero, si profundizamos, podremos ver que (...) aquí lo que se excluye es la alteridad misma por la que se constituye el sujeto humano a causa del sexo (...) En esto ha jugado un papel importante el dominio sexista. La subordinación de un sexo al otro es una manera práctica de resolver el problema del sujeto humano que no es uno sino dos” (Pérez de Lara, 2010: 126, citando a Diotima, 2002).

No es igual referirnos a *los niños* que hacerlo a *las niñas y niños*. En el primer caso, en aras de la economía lingüística, del rigor gramatical o de la ortodoxia de la real academia, estaremos contribuyendo a mantener una sociedad machista donde se relega lo femenino hasta la anulación, diciendo que el lenguaje masculino incluye al femenino (que es lo mismo que decir que el mundo masculino incluye al femenino). En el segundo caso (referirnos a *las niñas y niños*), teniendo en cuenta que el lenguaje “es una convención social que ayuda a conformar la realidad y nos enseña a ver el mundo” (Universidad de Cantabria, 2011: 5) pondremos nuestro granito -nuestra letra- para ir cambiando la escuela y la sociedad. Pensar que el lenguaje es neutral equivaldría a decir que la cultura es neutral, que, como tal, no beneficia ni perjudica a nadie, que no encierra ningún interés.

Liliana Daunes dice algo tan sencillo como profundo: “una niña y un niño no son dos niños” (Longo, Bruno y Pomacusi, 2007: 194, citando a Liliana Daunes). Así es: una niña es una niña; tres niñas son tres niñas;... y treinta niñas y un niño, son, así mismo, treinta niñas y un niño. No hay dónde perderse: una niña y un niño son *una niña y un niño*. No es cuestión de “desdoblamientos”, como plantea la Real Academia; no desdoblamos nada, visibilizamos dos personas diferentes. Es necesario “nombrar la diferencia. No estamos duplicando el lenguaje. Duplicar sería hacer una copia igual a otra, y no es el caso” (Longo, Bruno y Pomacusi, 2007: 194, citando a Liliana Daunes).

¹⁷¹ En la escritura del presente informe he recurrido abundantemente al diccionario de la Real Academia. Ha sido una gran ayuda. La desconfianza de la que hablo ahora se refiere a lo que considero que son prácticas machistas.

¹⁷² 29 de septiembre de 2014.

¹⁷³ Datos de la Real Academia (RAE, 2014b).

Al comienzo de este anexo transcribía lo que dice el Ministerio de Educación en el texto de *Actualización y fortalecimiento curricular de la educación básica 2010*. He dicho que aunque lo valoraba no lo compartía; me explico: Suscribo en todo el texto del Ministerio salvo en la última frase, la que dice que cuando las posibilidades del lenguaje no lo permitan optarán por “la forma masculina en su tradicional acepción”. Pienso que si iniciamos esta lucha contra todo tipo de dominación y en favor de las personas excluidas no podemos claudicar unas líneas más abajo. Yo, en los casos en los que no me de posibilidades el lenguaje, adoptaré una postura “beligerante” y optaré por *la forma femenina en su revolucionaria acepción*. Es una cuestión ideológica, no busco construir una gramática correcta-sumisa. Paulo Freire (1993: 62) dice que “la coherencia tiene que demostrarse también en el lenguaje”, que “el lenguaje machista no es un problema gramatical sino ideológico”, y que “cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo”. Totalmente de acuerdo, amigo Freire. Y yo, como sueño con un mundo diferente opto por un lenguaje diferente.

ANEXO 10: DEVANEOS DE UN APRENDIZ DE INVESTIGADOR (1)

MIL LETRAS

“Pensar la infancia” está encima del escritorio: uno de los libros que reviso para la tesis. Lee el título y dice, mientras lo abre, –“*a ver si pone lo que yo pienso*”. Ve cuatro páginas, comenzando por la que ha abierto al azar y lo cierra rápido, diciendo, –“*nada, nada*”, como queriendo borrar la ojeada dando marcha atrás en el tiempo, y dice –“*aquí no ha pasado nada*”.

¿Por qué dices que “nada, nada”? le pregunto.

–“*Porque tú ves esto* –me vuelve a mostrar unas páginas abiertas de nuevo al azar–, *con mi lectura... ¡y hay mil letras!*” Efectivamente, no es algo que le atraiga a una niña de 7 años, más bien le repele. De nuevo estamos pensando, nosotras, la infancia. ¿No habría que dejar a la infancia pensar-se –si es que quiere, que, posiblemente lo que quiera sea ni más ni menos que re-crearse–, y nosotras, adultas, observándola, aprender más de su pensar?

Cogió un cuaderno que había armando con hojas de reciclaje cuya portada estaba pintando con mil colores y formas y no volvió a abrir el libro de las *mil letras*. Mejor así, porque efectivamente no pone lo que tú piensas, sino, una vez más, lo que las adultas piensan de ti.

LAS CATEGORÍAS

Una tarde de otoño, como tantas, estaba sentado frente al ordenador. Para relajarme (y quizá de paso por aquello de no perder la capacidad de ver más allá de nuestras narices) miraba de vez en cuando por la ventana los sauces que danzaban al ritmo del viento. En estas andaba cuando mi hija entró en el estudio y se acercó hasta sentarse en mis piernas. –“¿Qué estás escribiendo?”– La experiencia me decía que mi escritura, dizque científica, se iba a interrumpir. Mi primera reacción fue de fastidio. Seguidamente pensé: Al fin y al cabo, ¿no estoy haciendo un trabajo que busca entender y potenciar la participación genuina de las niñas y niños? Así es que respiré profundo y me calmé para disfrutar de ese espacio de aprendizaje que mi hija me regalaba.

–“Las categorías, conceptos fundamentales de la investigación– leyó con dificultad–. No entendí nada. Sólo las categorías”–, dijo.

Y, ¿qué son las categorías?, le pregunté.

–“Las religiones”.

¿Las religiones?

–“No sé. Me suena... No, no. Eso no... –Dudó– ¡Me suena, me suena... –Dijo con impaciencia por algo que debía recordar pero que no acababa de llegar(le)– Algo de la universidad –Se silenció– Bueno –dijo al fin como rindiéndose–, ¿qué es eso?”

“Las categorías son,...” Y, ¿qué le digo ahora?, pensé. “Son como conjuntos”.

–“Conjuntos, ¿de qué?”– Expresó complicando todavía más mi explicación.

“De ideas. Conjuntos de ideas”.

–“¡Ah!,... Conjunto de cerebros”– Dijo, a modo de sentencia. Y, satisfecha por haber resuelto el problema, salió del estudio con una sonrisa que expresaba magistralmente la combinación de la travesura de quien quiere explorar el mundo todo a como dé lugar y una autoestima envidiable.

Yo volví a dirigir la mirada a los sauces; pero esta vez no quedó regocijada en sus ramas danzarinas. Las traspasó y llegó hasta la escuela a la que va mi hija. Me quedé en la escuela pensando en torno a cómo esta investigación va a servir a las niñas y niños (el presente informe, por el lenguaje que utiliza, está claro que no): ¿en qué medida va a ser un aporte que posibilite su ejercicio de decisión, su derecho a pensar su participación o incluso su no participación? ¿Acabará siendo –o lo que es peor: comenzaría siendo– un proyecto ideado por un conjunto de cerebros “académicos”, “científicos”, adultos, para aplicar con, y en, las niñas y niños?, pensé pesimistamente.

ANEXO 11: LOS 100 LENGUAJES DEL NIÑO

Los 100 lenguajes del niño (Poesía de Loris Malaguzzi)¹⁷⁴

*El niño está hecho de cien.
El niño tiene cien lenguas,
cien manos, cien pensamientos;
cien maneras de pensar,
de jugar y de hablar.
Cien, siempre cien.
Cien maneras de escuchar,
de sorprenderse, de amar;
cien alegrías para cantar y entender,
cien mundos que descubrir,
cien mundos que inventar,
cien mundos que soñar.*

*El niño tiene cien lenguas
(y además de cien, cien, cien),
pero le roban noventa y nueve.
La escuela y la cultura
le separan la cabeza del cuerpo.
Le dicen
que piense sin manos,
que actúe sin cabeza,
que escuche y no hable,
que entienda sin alegrías;
que ame y se sorprenda sólo en Pascua y en Navidad.
Le dicen que descubra el mundo que ya existe;
y de cien le roban noventa y nueve.*

*Le dicen que el juego y el trabajo,
la realidad y la fantasía,
la ciencia y la imaginación,
el cielo y la tierra,
la razón y el sueño,
son cosas que no van juntas.*

*Y le dicen, en fin,
que el cien no existe.
El niño dice:
"en cambio, ¡el cien existe!".*

Loris Malaguzzi

22-I-15

¹⁷⁴ En: Hoyuelos, 2003: 9.