



**Participación de niños y niñas en el contexto escolar:
¿posibilidades para la constitución de actores sociales?**

Memoria para optar al Título de Antropóloga Social

Tamara Mora Díaz

Profesor Guía: Dimas Santibáñez

Santiago, noviembre 2017

*Dedicado a Millaray, Amanda, Tomás y Damian.
Para construir un mundo mejor con y para ustedes.*

Agradecimientos

Quiero agradecer a mi familia; a mi papá, mis hermanas y mi cuñado que sé que siempre han confiado en mí y que con su silencio han respetado mis tiempos y apoyado mis decisiones. A la familia Zepeda Mora y a mi prima Claudia que siempre tuvieron palabras de ánimo y optimismo. A la familia Araneda Pérez que sin su apoyo no hubiese podido escribir este documento. A Fernando, el fiel compañero y amigo que siempre ha creído en mí, quién conoció todos los altibajos de este proceso y me motivó a seguir. A mi mamá, que a pesar de su ausencia física siempre me acompañó con su amor y enseñanzas.

A mis amigas las cuáles siempre han estado para escuchar mis reclamos, sueños, anhelos y me han apoyado en los momentos de cansancio. A ellas que siempre tuvieron palabras para levantar mi espíritu: Carolina, Judith, Paula, Mandy y mi tribu de mamás; gracias por toda su paciencia y apoyo incondicional.

A todas esas personas que desinteresadamente me ayudaron y aportaron con conocimientos sobre este tema que he deseado explorar: la infancia. Gracias al profesor Osvaldo Torres por darme el primer impulso. A Alejandra Cornejo y Felipe Acuña por tener siempre la buena voluntad de responder mis dudas y tenderme una mano cuando me he sentido perdida. A mis compañeros y compañeras de la carrera que siempre han estado disponible para ayudarme, orientarme, aconsejarme y todo lo que fuese necesario. Gracias al profesor Dimas Santibáñez por aceptar acompañarme en este proceso y apoyarme en los altibajos vividos por la maternidad.

Por último gracias infinitas a las personas que abrieron las puertas de los establecimientos dónde trabajé; la señora Esperanza, a la Josefa, al Freddy, Paulina y profesor Jorge. Gracias por su buena voluntad y por interesarse en mi inquietud. Y, obviamente, a todos los estudiantes que permitieron que los conociera, que conversaron conmigo, que me tomaron cariño, que me contaron más de lo que necesitaba en esta investigación; gracias por abrir sus experiencias a esta desconocida.

Resumen

Toda sociedad está compuesta por diferentes grupos humanos que se relacionan entre sí, que para convivir generan límites y un orden que es construido socialmente. En el caso de las diferencias etarias, el orden se ha caracterizado por ser adultocéntrico, dado que los/as niños/as han sido relegados a una posición de espectadores o de sujetos “incompletos”, a pesar de la promulgación de la Convención de los Derechos del Niño que los sitúa como sujetos de derechos.

En este contexto esta investigación ha caracterizado el proceso de constitución de actoría social de niños y niñas en el contexto escolar, mediante el estudio de dos establecimientos educacionales de la Región Metropolitana en los cuales se ha observado y entrevistado a niños/as de séptimo y octavo básico. En conjunto también se trabajó con los adultos responsables de las principales instancias participativas en el contexto formal.

Los resultados evidencian el adultocentrismo, la importancia de los proyectos educativos institucionales y la cultura escolar. Para obtener experiencias significativas en la participación de estudiantes es necesario cuestionar y trabajar la forma en que adultos y niños/as se relacionan día a día, revisando cuáles son las prácticas, valores y representaciones que nos mueven.

Palabras Claves: niñez, cultura escolar, participación, protagonismo infantil.

Capítulo I. Introducción	6
La Convención de los Derechos del Niño.....	6
Niños/as y su participación escolar en Chile	8
Reflexiones de otras investigaciones sobre participación infantil	13
Infancia y niñez en las ciencias sociales	15
Representaciones sociales sobre la niñez	15
Definición de Infancia y Niñez	18
Justificación y Problematización	19
Objetivos.....	21
Capítulo II. Orientaciones para la investigación con niños y niñas en el contexto escolar	23
Perspectiva Teórica	23
La escuela como organización	24
A. La escuela como espacio de formación democrática	24
B. La cultura organizacional y la cultura escolar	25
Proceso de constitución de actores sociales	29
A. La democracia y “lo” político.....	29
B. La formación ciudadana como constitución de actores sociales.....	30
C. La participación infantil.....	32
D. El protagonismo infantil o participación protagónica.....	33
Marco Metodológico.....	37
Tipo de Investigación	37
Muestra	37
Técnicas de producción de datos.....	39
Técnica de análisis.....	41
Capítulo III: Escuela Antihue de Pudahuel	43
La cultura escolar: autoritaria y paternalista	43
Ausencia de participación protagónica: niveles bajos de participación infantil.....	57
Definición de participación: participar es estar, unidad y cuidar	69
Capítulo IV. Colegio Raimapu “Tierra Florida”	71
Una cultura participativa y dialogante.....	71
Participación protagónica: acción conjunta y organizada	87
Definición de Participación: voluntad de actuar en pos de un objetivo en común	93
Capítulo V. Conclusiones y reflexiones finales	96
Bibliografía	106
Anexos	113

Capítulo I. Introducción

En toda sociedad, existen diferentes grupos humanos que se relacionan entre sí. Sus diferencias pueden tener diversos orígenes como el ingreso económico, cultura, género, etnia, entre otros. Ante este escenario, toda diferencia genera un límite que a su vez produce un orden, convirtiéndose esta frontera en objeto de lucha en las sociedades. Si centramos nuestra atención en el tema de la edad, se puede decir que *“los límites etarios remiten a proceso de clasificación a través de los cuales en cada grupo social se instituyen las divisiones del mundo social, se hacen y se deshacen grupos, como la infancia, la adolescencia o la adultez”* (Colángelo, 2006: 2). De esta manera, todo grupo humano genera construcciones, representaciones y límites respecto a sus alteridades con el fin de diferenciarse, generar un orden y actuar basándose en tal. Este orden trae consigo roles, posiciones y acciones que se le adjudican a cada grupo. De este hecho, un caso clave es la histórica posición de desventaja que han tenido los niños y las niñas en la sociedad frente a la población adulta. Es por esto que se promulgó la Convención de los Derechos del Niño, que busca posicionar a los/as niños/as como sujetos de derecho (Torres y Salazar, 2006).

Desde la creación de la Convención de los Derechos del Niño - hace 27 años - hasta la actualidad la situación de los/as niños/as de nuestro país ha cambiado dado que se les han garantizado ciertos derechos como el acceso a la educación y atención en asuntos legislativos mediante la creación de los Tribunales de Familia. Empero, sigue siendo insuficiente debido que hay algunos de ellos que aún no han sido totalmente respetados; como es el caso a la no discriminación para niños/as indígenas e inmigrantes, el derecho a la participación y a que su opinión sea considerada en su entorno (Comité de los Derechos del Niño, 2007). De esta manera, y en concordancia con los antecedentes que se expondrán a continuación, el objetivo de la presente investigación es caracterizar la forma en qué se fomenta el desarrollo de actores sociales en el contexto educativo en dos establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.

La Convención de los Derechos del Niño

La Convención de los Derechos del Niño (desde ahora CDN) es una iniciativa de la Organizaciones de las Naciones Unidas para garantizar el bienestar de todos los niños y las niñas del mundo. La CDN es el resultado de una serie de discusiones que culminan en este documento en 1989, el cual posee un reconocimiento jurídico internacional que contempla derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales (Garrido, 2006). La Convención tiene un gran alcance en diferentes dimensiones puesto que se posiciona como un hecho ético, cultural y principalmente político ya que su carácter jurídico le otorga un alcance que lo trasciende históricamente. Sus postulados recogen y expresan una nueva cultura de la infancia que se plantea como un referente axiológico, epistemológico y antropológico abriendo la oportunidad de *“repensar la*

sociedad en su conjunto, con las relaciones sociales que la fundan y nutren y los proyectos que le dan sentido y esperanza” (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003: 37).

La CDN se rige bajo cuatro valores fundamentales que resumen sus 54 artículos: la no discriminación (artículo 2), el interés superior del niño (artículo 3), la supervivencia, desarrollo y protección (artículo 6) y la participación (artículo 12) (Garrido, 2006). El presente estudio se ha enfocado principalmente en el principio de participación en el contexto escolar.

Con respecto al derecho de participación, cabe señalar que no aparece explícitamente en la CDN, por lo que éste ha sido “inferido” en el trabajo de investigadores y organizaciones que promueven los derechos de los/as niños/as (Santibáñez, Délano & Reyes, 2015). Para algunos autores (Garrido, 2006; Lansdown, 2005; Torres & Salazar, 2006; entre otros) la participación estaría especificada sólo en el artículo 12¹ entendiéndose como el derecho a la opinión y expresión de niños y niñas en los asuntos que le afecten. Sin embargo, para otros el derecho de participación sería más complejo y estaría conformado por varios artículos de la CDN, cómo son:

- Artículo 12: Derecho a expresar libremente la opinión en todos los asuntos que le afecten.
- Artículo 13: Derecho a la libertad de expresión que consiste en la libertad de buscar, recibir y difundir información e ideas en la forma que los/as niños/as elijan.
- Artículo 14: Derecho a la libertad de conciencia, pensamiento y religión, derivando en la libertad de profesar sus creencias.
- Artículo 15: Derecho a la libertad de asociación y celebrar reuniones pacíficas. (Santibáñez, Délano & Reyes, 2015; Suriel, 2006).

En consecuencia, la participación como principio es un eje transversal que es la base para considerar a niños, niñas y adolescentes como sujetos activos y, a la vez, *“articula, integra y operacionaliza el ejercicio de un complejo interdependiente de derechos”* (Santibáñez, Délano & Reyes, 2015: 7). Por consiguiente, el derecho de participación tiene la particularidad de configurarse de manera compleja; es una práctica y al mismo tiempo es un proceso porque es una condición para garantizar el ejercicio de otros derechos y es la expresión del ejercicio efectivo de éstos. Por lo tanto, posibilitar y resguardar la participación tal como se ha especificado, es garantizar los derechos políticos que involucran a niños y niñas posibilitando su opción a una participación protagónica y/o en la constitución de sujetos políticos (Santibáñez, Délano & Reyes, 2015).

Ahora bien, a pesar de que algunos investigadores critican a la Convención debido a que el documento no es claro y preciso en la definición del derecho de participación, incluso el

¹ El primer punto del artículo 12 afirma: *“Los Estados partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”* (Torres & Salazar, 2006:201).

término “participación” es mencionado en artículos que no se refieren a derechos políticos que impliquen involucramiento en ciertos procesos y/o decisiones², y que pone límites a su ejecución al dejarlo bajo la condición de “grado de madurez” (Gaitán & Liebel, 2011), desde las ciencias sociales se ha aportado en la reflexión sobre la participación infantil, generando una mirada de “enfoques de derechos” que considera a los niños y las niñas como actores sociales y sujetos de derechos humanos y civiles, y ya no como una “tabla rasa” que habría que llenar de información. Sólo de esta manera, trabajando en la construcción de representaciones de la niñez que la considere como un legítimo actor social y político (Lobos & González, 2015; Santibáñez, Délano & Reyes, 2015; Torres & Salazar, 2006), se puede fomentar una participación protagónica de niños y niñas que sea constante en el tiempo y que se caracterice por una permanente actitud de escucha de la opinión de los niños y de las niñas lo que es fundamental para conformar una sociedad que protege y reconoce la CDN (Vargas & Correa, 2011). A su vez, según Francis Valverde (2008) el enfoque de derechos es;

“Un enfoque de desarrollo que nos obliga a mirar la realidad desde el relevamiento de la responsabilidad del Estado, en tanto garante principal de derechos; la certeza de que los sujetos de derechos pueden y deben exigir/reclamar sus derechos; la existencia de obligaciones legales por parte de los garantes, expresadas en los instrumentos internacionales de derechos humanos” (pp.99).

Chile firmó y suscribió a la CDN el 26 de enero de 1990, junto a otros 57 países, entrando en vigencia el 27 de septiembre del mismo año, luego de haber sido aprobada por el Congreso y ser ley mediante el Decreto Supremo 830 del Ministerio de Relaciones Exteriores (Torres & Salazar, 2006).

Niños/as y su participación escolar en Chile

Según el censo³ del año 2002, la población chilena era de 15.116.435 habitantes, de ellos 4.671.830 eran menores de 18 años (específicamente 3.616.783 eran menores de 14 años y 1.055.047 tenían entre 14 y 18 años). De acuerdo a esta información y al censo anterior la población infantil de nuestro país ha venido disminuyendo paulatinamente: en 1992 al 34,8% de la población correspondía a menores de 18 años y en el año 2002 el 30,9% (Torres & Salazar, 2006). Otra forma de observar esta disminución es en el Índice de Infancia⁴, en el cual entre los censos mencionados hubo una disminución de 8,6%, es decir, en el año 1992 habían 53,3 niños/as y adolescentes por cada 100 adultos, y en el

² La palabra “participación” aparece en la CDN en el art. 23 que se refiere a niños impedidos y en el art. 31 que tiene relación con el derecho al descanso y la participación en la vida cultural y artística (Gaitán & Liebel, 2011).

³ En este estudio no fueron considerados los resultados del Censo 2012 debido a las complejidades y dificultades en su ejecución y análisis que han deslegitimado la investigación realizada. Además los resultados preliminares que fueron publicados en algún momento han sido sacados de las fuentes oficiales.

⁴ El Índice de Infancia corresponde al número de niños y niñas existentes por cada 100 adultos en una población (Torres & Salazar, 2006).

2002 eran 44,7 por cada 100 adultos (Torres & Salazar, 2006). El dato más actualizado sobre este aspecto son las proyecciones de la Encuesta CASEN 2015, según las cuales la población chilena que tienen entre 0 y 17 años es de 4.369.035, correspondiendo al 24,9% de la población total (Ministerio de Desarrollo Social, 2016), evidenciando que la población infantil sigue disminuyendo significativamente.

Algunos datos estadísticos que ayudan a vislumbrar la situación de los niños y las niñas en nuestro país son: el estado de la asistencia a instituciones educacionales de los menores de edad en Chile varía según el grupo etario; la tasa de asistencia neta en niños/as entre 0 a 5 años es de 50,3% - cabe destacar que son los/as niños/as de 4 a 5 años los que tienen un porcentaje de asistencia mayor (90.1%), a diferencia de los de 0 y 3 años que tiene un 29,1% -; a estos le siguen los/as niños/as que tienen entre 6 y 13 años con un 91,5%; y por último los que tienen entre 14 y 17 años con un 73,6% (Ministerio de Desarrollo Social, 2016). Por otro lado, los datos sobre la situación de pobreza en Chile señalan que de la población infantil el 18,2% son catalogados como pobres según los ingresos familiares y el 5,8% vive en situación de indigencia. En consecuencia, el nivel de pobreza de los niños y las niñas es comparativamente más alto en relación a la población adulta – 10,4% en el tramo de 18 a 59 años y 6,6% en la población mayor a 60 años (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2016) -. Además los niños y las niñas menores de 5 años tienen un mayor porcentaje de población catalogada como indigente, correspondiente a un 6,3% (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2016), por lo que es posible afirmar que la primera infancia es un tramo etario altamente vulnerable puesto que son los más pobres y quiénes tienen menos acceso a la educación formal, resultando ser los que tienen menos garantizados sus derechos dentro de la población porque sólo al tener las capacidades mínimas satisfechas se otorga la posibilidad de tener accesos a los derechos ya que la pobreza sería un problema que frena el desarrollo individual de cada persona (Victoria & Salgado, 2007).

Otras situaciones de vulnerabilidad para la infancia en nuestro país son la violencia y el trabajo infantil que a pesar de que no afectan a un grupo mayoritario si son escenarios problemáticos al ser situaciones que dañan la integridad de los/as niños/as, por un lado, y/o por otro lado, los dejan expuestos a escenarios de explotación. En relación al primer aspecto, según la investigación del Observatorio Niñez y Adolescencia (2013) ha habido un aumento en los casos de violencia hacia los/as niños/as:

Año	Total de niños violentados
2009	35.770
2010	35.844
2011	40.197

Fuente: Observatorio Niñez y Adolescencia, 2013.

Existiendo más casos del tipo de violencia extra familiar, seguido por la violencia intrafamiliar, violencia sexual y homicidios, respectivamente. A la vez, el informe realizado

por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2015) que muestra las cifras de maltrato infantil al interior de la familia expone que entre los años 2000 y 2012 hay una caída en la violencia psicológica y física leve (21,4% a 19,5% y 27,9% a 25,6%, respectivamente), sin embargo los niveles de violencia física grave se mantienen inalterables (25,9%).

Con respecto al trabajo infantil – que se puede entender como cualquier actividad que realiza una persona entre 5 y 17 años de edad, ya sea de forma dependiente o independiente, que tenga como fin la producción y/o comercialización de bienes o la prestación de servicios, y que por esta reciba ingresos monetarios y/o materiales (Asociación Chilena Pro Naciones Unidas [ACHNU], 2006) – se afirma que el 5,4% de los/as niños/as entre 5 y 17 años trabaja (lo que equivale a 197.000 niños/as), realizando la mayoría de ellos/as trabajos “inaceptables”⁵ (107.676) y de los cuales 68.000 son menores de 15 años (ACHNU, 2006).

En referencia al ámbito de la participación infantil en Chile es importante considerar los resultados de la CASEN del año 2015, que arroja que sólo el 23,7% de niños/as entre 12 y 17 años ha participado en una organización o grupo organizado en los últimos 12 meses. Los grupos que tienen mayor asistencia fueron los “organización religiosa o de iglesia” y “club deportivo o recreativo” (ambos con 8,5%), seguidos por “agrupaciones artísticas o culturales” (2,3%) y “agrupaciones juveniles o de estudiantes” (2,1%) Junto a esto, es importante considerar el acceso a la información que poseen los niños y las niñas, en consecuencia el porcentaje de la población de 5 a 17 años que utiliza internet es de 82,7%. La diferencia es significativa en comparación con la población mayor de 18 años ya que el porcentaje es de 62,5% por lo que se puede decir que son los niños quienes acceden más a diversos tipos de información debido a su mayor manejo del Internet (Ministerio de Desarrollo Social, 2016).

Ahora bien, para observar y analizar el contexto escolar hay que tener presente los orígenes de la “escuela”, la cual surge por la separación y resguardo que hace de los/as niños/as de otros espacios de sociabilización y/o entornos sociales considerados como peligrosos. Lo anterior ha tenido ciertas consecuencias, como que la expansión de los años de escolarización ha prolongado y enfatizado el carácter transicional de la infancia como etapa de la vida, viendo a los niños y a las niñas sólo como una proyección para el futuro ya que sólo en la adultez podrán ejercer una participación plena, es decir, solamente los adultos pueden ejercer y vivir una ciudadanía (Batallán & Campanini, 2008). Además, la protección que entrega a la niñez de acuerdo a los peligros que habría en el exterior - como la delincuencia, el trabajo infantil o el abuso hacia los/as niños/as en general - ha provocado una asociación del poder con dominación y coerción de los

⁵ Para la OIT existirían los trabajos aceptables e inaceptables. Los primeros corresponden, en general, a las actividades que realizan los mayores de 12 años que no interfieren en su educación, salud y desarrollo personal. El trabajo inaceptable es aquel que pone en riesgo los Derechos del Niño, por lo que no permiten el desarrollo pleno de ellos, como punto inicial es el trabajo que realizan los menores de 12 años (ACHNU, 2006).

adultos sobre los niños y las niñas. Esto último ha generado que el aspecto político dentro de la institución escolar sea un tema complejo de abordar debido a las diferencias de status y roles, en especial si se mira desde la perspectiva de la participación infantil, ya que existiría una “*naturalizada exclusión de las nuevas generaciones de la [...] “comunidad escolar”*” (Batallán & Campanini, 2008: 96). En otras palabras, la escuela y/o liceo se constituye como un espacio adultocéntrico que deriva en conflictos generacionales dado que los docentes (y adultos en general) poseen una posición de privilegio ya que son los responsables y quiénes han conseguido logros y/o éxito en la vida, en cambio los estudiantes son irresponsables, idealistas, no saben lo que quieren, entre otros.

El mundo escolar se presenta permanentemente desde el discurso implícito como el ejemplo que los jóvenes deben seguir [...] Difícil tarea si se considera que sus relaciones están marcadas por la tensión, la desconfianza, el miedo, al mismo tiempo que por la simpatía-antipatía, y las menos veces por la amistad y la confianza” (Duarte, 2002:6). “

El Estado de Chile en los últimos dos años se ha manifestado con respecto a esta realidad, específicamente en la formación ciudadana en el contexto escolar mediante modificaciones a la política educativa. En el momento en que se realizó la presente investigación (año 2014) solamente estaba vigente la Reforma Educacional de 1996, en la cual se buscaba una mayor participación de los estudiantes mediante la obligatoriedad de los Centros de Alumnos - sólo en la Educación Media – y de los Consejos Escolares en todo establecimiento educacional (Torres & Salazar, 2006). Ahora bien, desde el año 2016 entra en vigencia la Ley 20.911 en la cual se fomenta la creación de un Plan de Formación Ciudadana para todos las instituciones escolares reconocidos por el Estado para los niveles de enseñanza parvularia, básica y media, el cual debe integrar definiciones curriculares al respecto con el fin de que otorgue a los estudiantes una preparación necesaria para vivir responsablemente en una sociedad con valores democráticos y de justicia social, y que se formen como ciudadanos que aporten en el desarrollo del país bajo estos valores (Ministerio de Educación, 2016). Las medidas concretas de esta ley implican que cada sostenedor puede fijar libremente el Plan de Formación Ciudadana según su Proyecto Educacional Institucional rigiéndose por los objetivos estipulados y que en tercer y cuarto año de Enseñanza Media se ofrezca una asignatura de Formación Ciudadana. Para esto se han generado una serie de documentos con orientaciones para guiar el quehacer de cada institución escolar.

Debido a que las escuelas se han conformado como un espacio adultocéntrico y que la política educativa de nuestro país no ha fomentado la formación ciudadana, investigadores han buscado relevar la mirada de los estudiantes desde diferentes temáticas. Entre estos estudios está Pérez (2007) quién observó los Centros de Estudiantes y los Consejos de Curso en los cuales se evidencian problemas dado que ambas instancias están bajo el ojo y mando de la autoridad (administración del establecimiento) que limita las posibles acciones que puedan llevar a cabo el estudiantado mediante diferentes mecanismos. De esta manera, por ejemplo, la capacidad resolutive

de los Consejos Escolares depende de los deseos del sostenedor. Además, la comunicación entre los diferentes actores de una escuela no es democrática ni expedita, sino que se basa en la desconfianza y coerción por parte de la autoridad, obligando a que los otros actores tengan que realizar medidas de “presión” para ser escuchados, como paros o tomas. Corroborando estos resultados, en el estudio de Cerda, Assaél, Ceballos y Sepúlveda (2000) – quienes revisan la identidad juvenil en el contexto escolar – nuevamente se observa una coerción de parte de la autoridad en las organizaciones formales y una falta de reconocimiento a las informales, a pesar de que estas últimas se caracterizan por tener mayor participación estudiantil. A la vez, se manifiesta una crítica explícita de los jóvenes hacia los adultos, reclamando arbitrariedad e inconsistencia de parte de ellos en el manejo de la normativa de la institución, y discriminación por ser “jóvenes”; afirman no ser entendidos y que sus formas de relacionarse son rechazadas, por lo que demandan que se les escuchen, respeten y confíen en ellos (Cerda et al, 2000). Por último, Cofré (2011) estudia las representaciones sociales que poseen niños y niñas entre 8 y 12 años con respecto a su participación en el colegio y en sus familias, concluyendo que: los/as niños/as perciben que sus opiniones no son escuchadas ni inciden en los otros miembros de sus grupos cercanos; que al participar tienen la expectativa de tener incidencia en aspectos cotidianos y esenciales de su vida; que se motivan en participar para tener reconocimiento dentro de los grupos y así les ayuda a cultivar una buena autoestima; y por último, que la idea que tienen los niños y las niñas de la participación como un derecho es que los inserta en un grupo donde pueden incidir en la toma de decisiones en procesos colectivos sobre asuntos en común, sin embargo, a la vez perciben que el participar es una forma de “diversión” ya que por un lado el juego es importante para la constitución de su identidad y por otro, que las principales actividades que están destinadas para ellos tienen fines recreativos o artísticos y no necesariamente promueven el protagonismo infantil, de esta manera por un lado ellos creen que participar es tomar decisiones pero en la práctica son muy pocas las instancias donde pueden hacerlo (a veces se logra en Consejo de Curso).

En complemento, la investigación realizada por Osvaldo Torres junto a Soledad Salazar (2006), rescata la opinión de los/as niños/as sobre diferentes temas, entre los cuáles se enfatiza la demanda de respeto y mayor autonomía para los adultos y sus reflexiones sobre la política. Así, los niños y las niñas sienten que los adultos no los tratan con “justicia” ni confían en ellos y que los profesores, por ejemplo, les faltan el respeto mediante el ejercicio de la discriminación. Por otro lado “la” política es algo lejano para ellos, considerándola dañina porque genera divisiones entre las personas, sin embargo, creen que es necesaria dado que hay que organizar el país. Además, mencionan que la participación ciudadana es positiva, especialmente a través del voto, ya que genera el cambio de autoridades y, a la vez, corresponde a una evaluación de la gestión gubernamental.

A pesar de los conflictos mencionados, existen instituciones educativas que aplican procesos educativos participativos, dónde se considera a los/as niños/as como “socios” del proyecto educativo o de comunidad, otorgando la oportunidad de (co)organizar y

(co)diseñar líneas de acción. Estos métodos de participación se suelen justificar con dos argumentos: primero es que los/as niños/as tienen derechos y tienen que opinar en los asuntos que los conciernen y afectan. En segundo lugar, que las democracias actuales necesitan que las personas aprendan desde pequeñas a actuar con responsabilidad tomando sus decisiones y manejando sus libertades, respetando la buena convivencia (Gaitán & Liebel, 2011). Así, según Gaitán y Liebel (2011) estos mecanismos se pueden considerar como una “tecnología” y/o estrategia que se acomoda al contexto escolar para conseguir los requerimientos de una sociedad democrática, pero poseen la desventaja que son diseñados y llevados a cabo por los adultos por lo que no se fomentaría el protagonismo infantil.

Finalmente, una investigación etnográfica (Cerdeira, Egaña, Magendzo, Santa Cruz & Varas, 2004) que trabajó la formación ciudadana de niños y niñas, observó las prácticas docentes en el aula y evidenció prácticas que coinciden con los resultados de este estudio, tales como que el modo de participación en el aula depende de la escuela y su proyecto educativo, por lo tanto donde hay un objetivo explícito de participación hay mayores opciones y se promueven más valores asociados a la ciudadanía. Además, según lo estudiado las capacidades reflexivas trabajadas en la sala de clase no son de la profundidad necesaria para que un individuo se desarrolle plenamente como ciudadano que pueda opinar, criticar, proponer y/o demandar en su entorno y la sociedad en general. A lo anterior cabe agregar que en la etnografía revisada, existe una tensión permanente entre el discurso institucional que promueve los valores democráticos y las prácticas del aula, debido a que los profesores muchas veces deben dejar de lado la participación para ser más eficaces y cumplir con las demandas académicas del sistema educativo.

En consecuencia, las diferentes investigaciones realizadas en nuestro país sobre la participación infantil dan cuenta de la falta de protagonismo que tienen los niños y las niñas, junto con las prácticas paternalistas, autoritarias y adultocéntricas que se manifiestan en diferentes espacios – familia y colegio, por ejemplo – hacia ellos/as, conllevando a una nula promoción de que los/as niños/as se sientan y vivan como sujetos partícipes de su entorno y de la sociedad.

Reflexiones de otras investigaciones sobre participación infantil

Internacionalmente los temas de infancia y participación son de gran interés debido a los cambios propuestos por la CDN y a la amplitud de mirada hacia otros actores sociales, en especial hacia los “sin voz”. Así se han llevado a cabo diversas reflexiones sobre la realidad de los/as niños/as en diferentes partes del mundo, llegando a consenso en diferentes temáticas, entre las que se encuentra el rol de los niños, las niñas y los adolescentes, la relevancia que tiene la educación en esta problemática y la invisibilización de los/as niños/as en general.

Varios investigadores (Batallán & Campanini, 2008; Colángelo, 2006; Gaitán & Liebel, 2011; Garrido, 2006; Sánchez, 2008; Urmeneta, 2009; Valverde, 2008; entre otros) afirman que es necesario ver a los niños y las niñas como sujetos sociales, que tienen opinión sobre el mundo social y que son una fuente de crítica y cambio de la sociedad actual. De esta manera los/as niños/as tienen una mirada activa sobre su entorno social, ellos/as piensan, analizan y generan conclusiones sobre cómo funciona la sociedad (Urmeneta, 2009); además de aportar la visión de cambio y un compromiso con la acción hacia el futuro dado que son los continuadores del proyecto humano en común (Sánchez, 2008). Sin embargo, a la vez, es necesario no idealizar esta mirada hacia los/as niños/as ya que ellos también reproducen en su actuar formas de jerarquización, violencia y discriminación realizadas por el mundo adulto, en consecuencia es importante tener claro cómo observar la acción de los niños, las niñas y adolescentes en relación a su participación considerando su capacidad de tomar decisiones y delinear sus modos de vida, las cuales, no necesariamente, tendrán el fin de confrontar al mundo adulto, por ejemplo (Vergara, Peña, Chávez & Vergara, 2015).

El rol de la escuela es importante dado que es la institución que tiene por excelencia a los/as niños/as como sujetos constitutivos (Batallán & Campanini, 2008), también porque la educación debe ser la encargada de formar a los nuevos ciudadanos para así construir una sociedad más democrática (Batallán, Campanini, Prudent, Enrique & Castro, 2009; Redón, 2010) y, además, porque en ese espacio físico es posible que se encuentren diversos/as niños/as, por lo que es un lugar donde se puede trabajar de buena manera la diversidad (Urmeneta, 2008). En definitiva, la escuela y la educación en sí tienen un papel protagónico en la promoción del desarrollo social entendiéndolo como el fomento de la ciudadanía, participación política y la sociabilidad (Sánchez, 2008). Esto se une a que un cambio en la dinámica escolar trae consigo un cambio social dirigido a una mayor democracia: *“La reconstrucción democrática del espacio social se orienta hacia la conformación de un mosaico de culturas e intereses, más que a una redefinición de los márgenes, alcances y contenidos de la vida en común”* (Batallán & Campanini, 2008:90).

Este punto es realmente importante porque es necesario evaluar la relación que tienen los estudiantes – en su calidad de niños, niñas y adolescentes – con el mundo adulto, ya que sólo cambiando esa relación y principalmente los roles que adquiere cada uno en una comunidad, se puede dar cabida a la democratización de las escuelas – y de todo contexto – (Contreras & Pérez, 2011). Desde el aspecto técnico, Redón (2010) sostiene que hay una debilidad y carencia en el acercamiento al concepto de ciudadanía de parte de los establecimientos educacionales porque hay un currículum docente-céntrico que es normativo, directivo e impositivo generando relaciones asimétricas entre los profesores y estudiantes, donde predomina la vigilancia, el poder y control, por lo que hay ausencia de comunicación y los conflictos se resuelven mediante el castigo. Esto último dificulta el sentimiento de pertenencia y sin pertenencia no hay un “nosotros”, lo que obstaculiza el desarrollo de valores ciudadanos.

Por último, se puede añadir el hecho de que la invisibilidad política es una realidad compartida por la mayoría de los niños y las niñas del mundo, ya sea por el grado de discriminación y desigualdad en la que viven por la carencia de diversas condiciones materiales, como es el hecho de que la población más pobre es la infantil (Sánchez, 2008), porque no son considerados en las políticas que los afectan directamente (Vargas & Correa, 2011) o simplemente no tienen la posibilidad de ejercer una participación política en su entorno ya que no son considerados como actores sociales debido a la noción de dependencia de los adultos (Batallan & Campanini, 2008) y el predominio de una acción paternalista hacia ellos (Contreras & Pérez, 2011).

Infancia y niñez en las ciencias sociales

En las ciencias sociales, en general, los niños, las niñas y los adolescentes son un nuevo objeto de estudio (Castrillón, 2009), esto debido a que sólo desde la década de los ochenta han existido investigaciones y reflexiones que se interesen exclusivamente en la infancia y la niñez. Sin embargo esto no significa que no estaban presente antes, sino que previamente eran un “medio” para conocer un fenómeno social, ya que históricamente la infancia se ha relacionado a estudios ligados a la familia y crianza - como institución social - y a la educación - como forma de reproducción del orden social hacia las nuevas generaciones - (Pavez, 2012).

Específicamente ha sido el desarrollo de la antropología que ha dado los primeros pasos en reconocer a la infancia y niñez como categorías históricas, culturales y sociales⁶, además de develar el sin número de representaciones sociales que rodean a los niños y niñas, afectando el rol que juegan en su propia sociedad (Castrillón, 2009; Gaitán, 2006).

Representaciones sociales sobre la niñez

Debido a la problemática que se ha tratado en esta investigación y con los sujetos que se ha trabajado, es necesario abordar las representaciones sociales que históricamente han estado relacionadas con la niñez en nuestro país. De esta manera, para Alfageme, Cantos y Martínez (2003) las representaciones sociales son “*aquellas imágenes, visiones,*

⁶ Un hito importante para las Ciencias Sociales en general son los trabajos clásicos de Ruth Benedict y Margaret Mead que trabajaron la línea de Cultura y Personalidad. Su importancia radica en que gracias a sus investigaciones es que se ha comenzado a observar a los niños y a las niñas en sus comunidades y culturas como sujetos esenciales (Castrillón, 2009; Gaitán, 2006). Incluso para Castrillón (2009) Margaret Mead puede ser calificada como la primera etnóloga en considerar a las mujeres y a los/as niños/as como temas importantes en la investigación antropológica. A pesar de que en cierta medida desde esta corriente teórica también más que estudiar a la infancia como fenómeno se buscaba conocer cómo la cultura moldeaba cierta personalidad a sus integrantes (Castrillón, 2009) el amplio trabajo realizado observando a los niños y a las niñas otorgó las primeras nociones para considerar a la infancia como una construcción social puesto que según la sociedad que se pertenece es cómo vive la niñez, rompiendo así una mirada homogeneizadora de ser niño en el mundo.

percepciones, que funcionan como un mecanismo de interpretación colectiva sobre la realidad social y que dependen de los valores, creencias y formas de percibir e interpretar dicha realidad social” (pp.22). Específicamente en relación a la infancia, las representaciones son saberes cotidianos que influyen en las interrelaciones con los/as niños/as y que condicionan tanto a los niños, las niñas y los adultos, puesto que las imágenes guían y determinan las acciones, discursos, relaciones, normas sociales, políticas públicas, intervenciones, etcétera. De todas maneras, es importante tener presente que las representaciones al ser socialmente construidas no son estáticas en el tiempo, se pueden repensar y modificar, como se podrá evidenciar a continuación.

La idea de ser niño o niña ha sido una construcción histórica que se ha caracterizado por estar constantemente en una posición de marginalidad (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003). Esta característica se puede comprobar en diferentes representaciones que existen y/o se ha tenido sobre la niñez, las cuales pueden coexistir ya que pueden relacionarse y tener coherencia entre ellas. A continuación se describirán algunas de ellas.

Una primera representación es el familiarismo (Gaitán & Liebel, 2011) o paradigma de la propiedad familiar (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003), que consiste en la idea de que los/as hijos/as son propiedad de los padres y las madres ya que es responsabilidad de estos proteger y cuidar a “sus” niños y niñas. Relacionado a este enfoque, está la idea de la infancia como algo privado, es decir se vive en espacios privados y/o institucionalizados, bajo resguardo. La consecuencia más clara es que conlleva a un ocultamiento social de los/as niños/as como actor individual y colectivo, y por ende, a su ausencia en la escena política, privando así a la niñez de una experiencia equilibrada y necesaria entre lo público y privado, lo social y lo político (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003).

Por otro lado, existe la noción del niño y la niña como “potencia” y/o “futuro”. Al considerarlos como futuros ciudadanos se les niega su presente y en consecuencia, el valor de lo que son en el ahora, sólo se les valora por “lo que pueden llegar a ser” (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003; Gaitán, 2009; Gaitán & Liebel, 2011; Sauri, 2009). A la vez, mirar a los/as niños/as como “futuros” adultos es centrar la atención en los adultos y no en ellos/as (Pavez, 2012), es no preocuparse por su bienestar presente. Esta representación también ha tenido como consecuencia su exclusión de la vida social y política.

Otra mirada es la noción de los/as niños/as como un ser incompleto, incapaz y que necesita ayuda para actuar como agente social. Esto se une a la idea de un ser manipulable, influenciado y psicológicamente débil en comparación a los adultos, quienes serían un ser completo (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003). Este enfoque se puede observar en desarrollo de las ciencias sociales, específicamente en la antropología inglesa, quienes afirmaban los niños y las niñas estaban más cercanos a la naturaleza que los adultos, al igual que los “salvajes” (Castrillón, 2009). Por lo tanto, los/as niños/as estaban más lejanos a la cultura, lo que derivó en un estereotipo generacional que los

posicionó como seres inferiores que deben ser situados bajo el poder y la autoridad de una persona adulta, que es racional y civilizada (Pavez, 2012).

Una de las representaciones más visibles en la sociedad chilena es la noción del niño/a como víctima o victimario, o, en otras palabras, el niño vulnerable o delincuente, correspondiendo a la representación de los “menores”; quienes son los/as niños/as que necesitan ser atendidos, los indómitos, los conflictivos, los víctimas y los peligrosos. Este enfoque conlleva a la desconfianza y al reforzamiento de medidas de exclusión, justificando el excesivo control con el ejercicio de la protección por parte de mundo adulto, representado especialmente en este caso en el Estado, ya que este niño/a sólo puede desarrollarse plenamente si es asistido (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003; Salazar, 1990; Farías, 2003). En consecuencia se observa que antes de la noción de los niños y las niñas como sujetos de derechos sólo existía la intención de normalizarlos y protegerlos, sin considerar muchas veces su opinión. Lo que conllevó a la creación de una relación entre vulnerabilidad social y delincuencia, imponiéndose como argumento para justificar la permanencia de niños y niñas en instituciones normalizadoras y cerradas con un enfoque de protección y de rehabilitación, provocando que el sistema de justicia de menores ahondará en procesos de estigmatización y judicialización de los sectores más vulnerables y pobres de la población (Farías, 2003).

Para superar la posición de desventaja de los niños y de las niñas se comenzó a trabajar en la CDN y en el enfoque de derechos, para la cual los/as niños/as tienen que ser cuidados y protegidos pero también tienen el derecho a participar; dar su opinión e incidir en su entorno y en decisiones que les afecten. Sin duda, el enfoque de derechos ha abierto la reflexión y discusión sobre la posición que se les otorga y/o adquieren los niños en la sociedad, pero no supera del todo las representaciones relacionadas al adultocentrismo y al paternalismo (Pavez, 2012). Incluso, según Gaitán y Liebel (2011) la CDN propone un modelo de infancia que cristaliza el pensamiento dominante sobre la infancia ya que crea un modelo caracterizado por el adultocentrismo, el etnocentrismo, el familismo y cierto paternalismo del Estado, en consecuencia, los derechos del niño se mueven en la constante contradicción entre el proteccionismo y la posibilidad (o imposibilidad) de agencia del niño/a. De todas maneras, las propuestas de la CDN permitieron cuestionar y transformar profundamente la concepción de la infancia y de su relación con la sociedad y el Estado; ya que reconoce que los niños entre 0 y 18 años poseen derechos económicos, sociales, políticos y culturales obligando a que se realice una reconstrucción social y jurídica de la concepción de niños y adolescentes. La aprobación de la CDN hace que los derechos sean obligaciones para el Estado, las familias y la sociedad. En la práctica todo esto ha conllevado a que en este siglo se hayan realizado cambios en las políticas públicas con un enfoque de derechos, provocando que estas no sólo se centren en “los menores” sino que se considere y trabaje por todos los/as niños/as apuntando a todos los aspectos como la salud y la educación. Y que de a poco la mirada de dos infancias que ha estado presente; los que no requieren corrección o los que la requieren por su situación de irregularidad, vaya dando paso al enfoque pro-

derechos promovida por la CDN, para la cual sólo existe un tipo de niño que es el sujeto de derecho (Farías, 2003).

Esto último confirma el hecho de que las representaciones no son estáticas y que al menos en la actualidad viven en tensión, como por el enfoque de derechos que busca instalarse – iniciativa desde los adultos – y, por ejemplo, por los movimientos estudiantiles vividos en nuestro país en la última década, que evidencian que “los niños” si se pueden organizar, pueden opinar y pueden tomar el espacio público.

Definición de Infancia y Niñez

Unido a lo anterior, diversos autores (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003; Colángelo, 2006; Gaitán, 2009; Gaitán & Liebel, 2011; Rodríguez, 2002) concuerdan con que la infancia es una categoría social y/o un fenómeno social que es *“una parte permanente de la estructura social – aunque sus miembros se renueven constantemente – que tiene variaciones histórica, social, económica y culturalmente determinadas”* (Gaitán & Liebel, 2011: 30). Es una construcción social que es resultado de un proceso colectivo que dota de sentido un marco interpretativo para comprender los primeros años de la vida humana, por ende en este periodo de la infancia el ser humano es tratado como niño según las pautas culturales y sociales que se han determinado para ese periodo (Gaitán & Liebel, 2011). En consecuencia el niño es niño porque posee algunas de estas características y no sólo por cumplir una edad; en otras palabras entender así la infancia conlleva a dejar de lado los hitos biológicos y considerar como determinante las relaciones sociales que poseen los/as niños/as para definir esta etapa del ciclo vital (Colángelo, 2006). Por lo tanto, la infancia como estructura está en permanente conflicto y/o relación con las otras estructuras sociales (Rodríguez en Pavez, 2012) ya que esta construcción responde a un determinado momento histórico y como tal guía políticas sociales y prácticas concretas de actores sociales. La infancia no es un concepto neutro y abstracto, sino que está cargado de todas las determinaciones socio-históricas (Colángelo, 2006). El rasgo más común que comparten los niños, las niñas y los adolescentes es ser un grupo social minoritario que se encuentra por debajo de una edad establecida legalmente, lo que restringe su capacidad de hacer y, a la vez, le proporciona protección especial (Gaitán, 2009).

Para la Real Academia Española [RAE] infancia y niñez significan lo mismo: *“Período de la vida desde el nacimiento hasta la pubertad”*, sin embargo se ha afirmado que ocupar uno u otro concepto no es tan arbitrario por el significado de su origen. De esta manera infancia viene de *infantia* que significa “el que no habla”, por lo que decirle infancia a la niñez es un acto peyorativo porque reafirma una posición de subordinación e incluso de exclusión por edad al no poder opinar y/o incidir en su entorno social (Loyola, 2008; Pavez, 2012). En la práctica algunos investigadores usan los términos como sinónimos pero otros hacen la distinción de que la infancia es la categoría social y la niñez el grupo etario que vivencia “esa” infancia, es decir el conjunto de población que reúnen las características de la infancia según la cultura en que esté inserto (Calderón, 2015; Pavez, 2012).

Un aporte que hace la Antropología y lo expresa muy bien Colángelo (2006) es que considerando la diversidad cultural y la desigualdad social en la actualidad se puede hablar de infancias y no necesariamente de una infancia, ampliando aún más la complejidad de la categoría. A este aspecto se le puede sumar el género, diversificando más las experiencias. En consecuencia la construcción de la categoría de infancia es diversa y conflictiva, ya que depende de las relaciones que establezcan los niños/as con sus otros (el mundo adulto) o viceversa, así, tal como se mencionó en el comienzo de este informe, los límites de ciertas categorías etarias siempre tienen intereses políticos y conflictos de poder, por lo que entendemos cómo infancia y en especial lo que le adjudicamos a esta etapa de la vida no es coincidencia, responde a una estructura mayor. E incluso, está en constante transformación. En definitiva a pesar de que es un hecho biológico que los niños y las niñas se conviertan en adultos, la transición varía de una sociedad ya que no hay nada natural o universal en la forma como actúan los niños (Castrillón, 2009).

Por último, reuniendo todo lo expuesto, para los fines de esta investigación y los fundamentos de su realización, se entenderá a la infancia como la categoría social en general y a la niñez como el grupo de individuos que la componen. En términos prácticos la niñez, o los niños y la niñas, serán los todos los menores de 18 años incluyendo también a los adolescentes y jóvenes debido a que desde la perspectiva de la participación todos ellos están en oposición al mundo adulto, ya que son los mayores de edad quienes tienen asegurada su participación y la validez de su opinión en la sociedad.

Justificación y Problematización

La realización de la investigación presentada surge en el marco de los antecedentes evidenciados, con el fin de aportar reflexiones relacionadas con la construcción social de la infancia y las experiencias que tienen los niños y las niñas en relación a su condición de actores sociales.

Para esto, en el estudio se ha considerado a la infancia como una construcción social (Colángelo, 2006; Rodríguez, 2002) y a los colegios como *“un espacio clave en la construcción de la subjetividad política de los sujetos estudiantes, en la medida que los procesos educacionales transmiten un conjunto de valores, disposiciones y actitudes en relación con las formas de acción política en la sociedad”* (Bornard, 2010: 3). Además, del estado documentado que da cuenta de una gran carencia en el ámbito de la formación ciudadana en los estudiantes puesto que los conflictos generacionales impiden iniciativas, intereses y propuestas que tienen los jóvenes y/o niños/as con respecto a su comunidad escolar, interfiriendo de paso en su concepción de los asuntos sociales y públicos. Al mismo tiempo que la política educativa chilena en el momento que se realizó el proceso de recolección de datos de esta investigación (año 2014) no garantizaba la participación de los menores de 15 años, ya que como se ha indicado no exigía Centro de Estudiantes para la Enseñanza Básica, conllevando todo esto a una *“invisibilidad”* de los/as niños/as. Por lo tanto, el adultocentrismo y las acciones paternalistas se convierten en los

principales obstáculos para lograr las expectativas del estudiantado y de normativas nacionales e internacionales en relación a la participación; debido a que a los niños y las niñas no se les reconoce su potencial para actuar e incidir en su entorno social por el poco protagonismo que se le otorga desde los adultos en el contexto escolar. Es por esto que el estudio se centró en conocer diferentes formas e instancias de participación de niños y niñas en sus colegios, relevando sus discursos y prácticas, para así aprehender de qué manera se está fomentando el desarrollo de un sujeto de agencia política – futuro ciudadano – en la cotidianeidad de la escuela y ver por qué motivos son o no son experiencias exitosas.

En este contexto, la disciplina antropológica gracias a su desarrollo histórico es esencial ya que se ha dedicado principalmente a entender el punto de vista de aquellos sujetos que estudia. De esta manera proporciona un modelo analítico que permite entender a la niñez por sí misma y a la vez provee el método etnográfico como una forma de recolección de datos idóneo para entender a los niños y a las niñas desde sus propias miradas, ya que permite una observación directa de ellos, de sus prácticas y de la comprensión del mundo que poseen (Colángelo, 2006; Reybet, 2009). Las características del quehacer etnográfico permiten también minimizar las brechas y relaciones asimétricas entre los adultos y los/as niños/as (Calderón, 2015)

Por consiguiente, este trabajo se ha basado en las investigaciones de la antropología de la niñez, junto a la cual busca ser un aporte en esta línea de investigación puesto que una característica relevante del estudio es considerar a los niños y las niñas como agentes dentro de su realidad social. De esta manera se ha visto a los/as niños/as como “*seres activos en la construcción del mundo social, considerando la presencia de una doble hermenéutica que vincule este paradigma con la misión de reconstruir a la infancia en la sociedad actual*” (Garrido, 2006: s/n). Para lograr esta perspectiva se ha tenido en cuenta las constricciones estructurales que otorga la sociedad a las posibilidades de acción que ellos poseen y que los/as niños/as no son solo parte del futuro, sino que son parte de la memoria presente porque en ellos se evidencian las diferentes estructuras sociales, la cultura operando y los cambios culturales.

Por otro lado, el aporte de la antropología al estudio de la cultura escolar se basa nuevamente en la mirada otorgada en el trabajo etnográfico, puesto que la escuela es una institución que conjuga en un mismo espacio una serie de actores, dinámicas, pautas de comportamiento, valores, entre otros, que siguen la lógica de las políticas públicas educacionales regidas por el Estado. En consecuencia, la forma en que se relacionan estos actores con los elementos ya mencionados, así como la forma en que se traducen las políticas públicas dentro de cada establecimiento educacional van a tener similitudes y particularidades según el contexto específico de cada colegio. De esta manera, estudiar la cultura escolar, y más aún, estudiarla desde una mirada antropológica permite observar en profundidad estas particularidades, ver más allá de lo evidente, más allá de los manuales de convivencia, de los discursos oficiales, etc., para así poder situar las

acciones, relaciones y discursos en un espacio determinado, en un contexto específico y desde ahí, poder ir develando las particularidades que poseen esas culturas.

La importancia de estudiar estas temáticas radica en lo fundamental que es reflexionar sobre la sociedad que estamos construyendo a través del ejercicio de reconocer si las acciones realizadas nos permiten avanzar en la construcción de un país más democrático y justo. El revisar qué entendemos por infancia, el ver cómo viven los/as niños/as y evaluar la política educativa en relación a la participación de ellos/as en el contexto escolar, nos hace progresar hacia una vida social más inclusiva que potencia a diversos actores tanto en acción como en opinión, lo cual es necesario para comprender y enfrentar de manera asertiva los cambios que ocurren en nuestra sociedad.

Objetivos

- Objetivo General:

Caracterizar la constitución de actores sociales en niños y niñas de séptimo y octavo básico de diferentes colegios en el contexto escolar, en el marco de los espacios y experiencias de su participación.

- Objetivos Específicos:

1. Describir la cultura escolar de cada establecimiento educacional con énfasis en las prácticas y discursos relacionados a la participación protagónica infantil.
2. Identificar las características que posee el protagonismo infantil en cada establecimiento educacional.
3. Identificar los significados y valoraciones que poseen los niños y las niñas sobre la participación como concepto y acción.

A continuación, luego de la revisión de antecedentes y la definición de los objetivos que promovieron esta investigación, se expondrá el desarrollo que tuvo el estudio. Este relato consta de diferentes partes; en el siguiente capítulo se profundizarán las orientaciones teóricas y metodológicas que se escogieron para la ejecución del estudio y que permitieron el acercamiento a la problemática abordada, entregando las herramientas teóricas para analizar la información recolectada y, por otro lado, dando cuenta del trabajo en terreno realizado.

Posteriormente se encuentran los capítulos que corresponden a los resultados de la investigación. Cada uno aborda lo observado en los establecimientos educacionales, ahondando los objetivos específicos de acuerdo a la realidad de cada caso, es decir; se describe la cultura escolar de cada colegio junto a la participación protagónica que tienen sus estudiantes. Finalmente hay un apartado sobre la definición que hacen los/as niños/as

de la “participación”, dando cuenta de sus creencias y experiencias. Ahora bien, en el estudio se trabajó con dos instituciones educacionales con realidades muy diferentes que radican en el origen del establecimiento, dependencia, nivel socioeconómico de los estudiantes que lo componen y el Proyecto Educativo Institucional. Es por esto que se vuelve inevitable el objetivo analítico de comparar ambas realidades con el fin de observar y conocer la experiencia de ambos contextos escolares para identificar aprendizajes y lecciones que nos ayuden a todos en el avance hacia una vida más comunitaria y una sociedad más inclusiva.

Por último, este documento finaliza con el capítulo de las conclusiones y reflexiones finales en el cual se ha sintetizado las similitudes y diferencias de los dos colegios observados para poder así lograr el objetivo general de la investigación – caracterizar el proceso de constitución de actores sociales -, cuyo carácter depende del tipo de cultura escolar que posea el establecimiento educacional al cual asista el niño, niña o adolescente, por lo que las creencias, decisiones y acciones que tome el mundo adulto interfieren en el nivel de autonomía que desarrollen los/as niños/as. El estudio con su resultado aporta a la discusión y/o reflexión de los Proyectos Educativos Institucionales, de la cultura escolar que opera en los colegios, sobre las representaciones sociales de la niñez que guían el actuar de todos – ya sea adultos o niños/as – y sobre el quehacer de la investigación social en el estudio con niños, niñas y adolescentes y a su vez en la promoción de la participación protagónica de ellos/as. En definitiva el presente documento aporta en la definición de estrategias claras para vencer el adultocentrismo y para la promoción del protagonismo infantil.

Capítulo II. Orientaciones para la investigación con niños y niñas en el contexto escolar.

El hecho de haber trabajado una problemática con niños, niñas y adolescentes conlleva dificultades y cuidados, propios de adoptar una postura no adultocéntrica para fomentar el protagonismo infantil. Los conflictos aumentan al desarrollar el estudio en el contexto escolar que tiene dinámicas adultocéntricas por excelencia. Para tomar decisiones de acuerdo a este desafío se ha realizado una extensa revisión bibliográfica que ha influido en las elecciones teóricas y metodológicas que se expondrán en este capítulo. En otras palabras, todas las reflexiones y cuestiones que surgieron previo a la investigación y durante la ejecución del trabajo en terreno, son las que a continuación se han de profundizar detalladamente, dando a conocer las decisiones que permitieron abordar los objetivos y conocer la realidad de los niños y niñas participantes en la investigación en concordancia a la perspectiva definida.

Perspectiva Teórica

La presentación de las orientaciones teóricas escogidas se desarrollarán en apartados correspondientes a dos temáticas: Cultura Escolar y Proceso de constitución de actores sociales. Con respecto al contexto escolar, en primer lugar es importante destacar que la escuela – con las ventajas y desventajas de ser un entorno adultocentrico – es un espacio no neutral donde se lleva a cabo la formación ciudadana, por lo que el quehacer de todos los integrantes y/o actores que conforman la comunidad educativa tienen un rol e incidencia en la actoría social de los estudiantes. Los colegios no son sólo lugares de reproducción de conocimiento, sino que además entregan formación valórica y tienen la posibilidad de recrear dinámicas democráticas en su interior que fomenten la participación protagónica. Por otro lado, con el fin de definir el carácter que posee cada establecimiento educacional, se ahondarán los conceptos de cultura organizacional y la cultura escolar, cuyos elementos aportan un marco de trabajo y observación para analizar los factores que intervienen en el proceso de formación de actores sociales en el contexto educativo.

El segundo apartado trata de la constitución de actores sociales, cuyo desarrollo fue complejo al intentar encontrar diversos autores que trabajaran el tema desde una perspectiva no adultocéntrica. Es cierto que la participación infantil es un tema investigado y que interesa desde muchos enfoques, pero aún es necesario acercarse desde una mirada más crítica relevando el protagonismo infantil, comprendiendo al niño/a como un/a ciudadano/a “vigente”, donde se promueva su autonomía, presencia en la sociedad y considerándolos como sujetos de derecho y actores sociales sin importar su edad, validando sus propias experiencias y visión de la realidad social, puesto que sólo así se lograra un cuestionamiento profundo del adultocentrismo y de la posición que adquieren niños, niñas y adolescentes en nuestra sociedad. Cabe mencionar que este enfoque es más bien incipiente y no ha sido adoptado por muchos investigadores en las últimas décadas.

La escuela como organización

A. La escuela como espacio de formación democrática

Debido a que la escuela es un espacio donde conviven diferentes culturas y/o actores, para quienes su interrelación se constituye como un espacio de lucha de poder (Fernández, 2002; García, 2006; Gonnet, 2012), esta se convierte en un lugar que proporciona la experiencia de formación democrática, porque, según Giroux (1993), “*es dentro de la dialéctica de la opresión y la transformación donde se puede aprender y practicar, en el contexto de la vida diaria, el lenguaje de la crítica y de la posibilidad como precondition para la resistencia*” (pp.12). Es así como se constituye en un agente de socialización política, debido a las relaciones de autoridad (asimétricas) y por los valores que transmiten, los cuales influyen en la visión que adquieren los estudiantes de la sociedad y en sus acciones políticas (Friedmann, 1997). A su vez, gracias a que la escuela es una institución donde hay diferentes actores que se relacionan entre sí y constituye – en cierta medida – un espacio público, se le valora como un lugar donde además sus miembros pueden experimentar y aprender el lenguaje de la comunidad y de la vida pública democrática (Giroux, 1993).

En consecuencia, es cierto que las escuelas no son ideológicamente inocentes porque reproducen intereses y relaciones sociales dominantes, sin embargo, en la realidad, su rol, además, no es simplemente reproductivo puesto que por un lado están las políticas educacionales que representan la ideología, pero por otro lado están las prácticas institucionales y la de los integrantes de una comunidad que van conformando la cultura escolar y la experiencia del docente-estudiante (Batallán & Campanini, 2008; Giroux, 1993). En otras palabras, el entender el espacio escolar como “espacio ecológico de cruces de culturas” amplía su rol más allá de la reproducción social, en consecuencia la escuela no es sólo un espacio físico e institucional altamente normativo e instrumento de reproducción cultural, sino que es un espacio “relacional” donde interactúan sujetos y culturas que son (co) constructores de los procesos educativos que ocurren (Molina & Sandoval, 2006).

Un aspecto en el que hay que tener atención al momento de estudiar y/o reconocer los mensajes que entrega la escuela como institución, es en el currículo oculto⁷. Porque muchas veces entrega un mensaje contrario al expuesto en canales formales y escritos como son los objetivos de aprendizaje y las metas pedagógicas declaradas. En consecuencia es necesario trabajar en la cultura escolar en su totalidad para poder entregar y vivir una educación acorde a la CDN que se base en el respeto de la dignidad del niño/a, brindándole la posibilidad de expresar sus opiniones, intereses y puntos de vista en la cotidianidad de la vida escolar (Liebel, 2009).

⁷ Currículo oculto son “*los conocimientos, actitudes y valores que el profesor – a través del profesor la escuela y a través de la escuela la sociedad – promueve en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin ser sometidos a planificación o reflexión*” (López & Sánchez, 2004: 126). Son valores y/o actitudes inconscientes que entregan información de “sentido común” sobre cómo se debe ser y hacer en cierta cultura escolar.

Un punto relevante desde este aspecto, es el adultocentrismo que se vive en el contexto escolar, por ende para poder realizar un cambio cultural y entregar una efectiva formación democrática es necesario revisar la relación entre educador y estudiante, que es una relación que se caracteriza por ser asimétrica (Molina & Sandoval, 2006). Es por esto que es esencial desarrollar el aprendizaje dialógico puesto que la realidad – y en ese caso la cultura escolar – es construida por las interacciones entre las personas, y sólo de esa forma se pueden conformar relaciones horizontales (Sauri, 2009). A la vez es necesario darle énfasis al valor de la comunidad, resaltando la comunicación, colaboración y el respeto para que todos los integrantes se sientan partícipes de su entorno y así puedan experimentar y arraigar esos valores los estudiantes y todos los integrantes de la comunidad (Martínez Otero, 2015).

Sin duda, las características que tendrá la cultura escolar y la vida en comunidad de cada institución educativa se relacionará con el camino democrático de cada país, con la naturaleza de las relaciones sociales, la cultura, los hábitos y las representaciones sociales de la infancia que predominen (Gaitán & Liebel, 2011).

B. La cultura organizacional y la cultura escolar

El concepto de cultura organizacional es trabajado por diversas disciplinas y es aplicado en diversos tipos de organizaciones, siendo el más frecuente en administración de empresas o *management*. Sin embargo, también ha sido utilizado en investigaciones ligadas a la educación, por lo que la noción de cultura organizacional ha sido una puerta de entrada para conocer “la cultura escolar” y poder operacionalizar sus elementos. Es por esto que a continuación se ahondará en las características de la cultura organizacional para luego dar paso al uso de éste en instituciones educativas.

Al revisar diversa literatura nos encontramos con dos enfoques para definir y por ende mirar la cultura organizacional; por un lado se considera a la cultura como un elemento que forma parte de la estructura de la institución y, por otro lado, a la cultura como organización. Desde el primer enfoque, la cultura es parte de la organización como lo es también la dimensión material y lo económico, por ejemplo. Esta mirada permite que la cultura sea entendida como algo manejable y manipulable; es decir, basta con que los líderes de la organización entreguen y/o agreguen un nuevo valor para que se genere un cambio en la cultura (García, 2006). Aquí el fin de la cultura es producir nuevas formas de comportamiento a la vez que determina la manera en que se interactúa con el entorno. En este aspecto, la cultura es un elemento invisible para las personas que pertenecen a las organizaciones, puesto que consiste en los valores en que se basa la organización, las normas, las actitudes y creencias (Faría & Carmen, 2010). La definición más clásica desde este enfoque es la entregada por Schein (1992 en Faría & Carmen, 2010) para quién la cultura organizacional es “*un patrón de supuestos básicos inventados, descubiertos y/o desarrollados por un grupo, en la medida que aprende a manejar y resolver sus problemas de adaptación externos y de integración externa*” (pp.493).

Por otro lado, el siguiente enfoque, afirma que las organizaciones son cultura (Fernández, 2002; García, 2006; Gonnet, 2012) desde una perspectiva interpretativa – simbólica y socioconstructivista, ya que es la interacción social de los sujetos lo que da lugar a la organización, por lo tanto la organización se constituye como una construcción social y en consecuencia, una construcción cultural (Cely – López & Gómez - Niño, 2016; Fernández, 2002). Mirar desde este foco hace que las organizaciones sean entendidas y analizadas no sólo en términos económicos o materiales, sino es aspectos expresivos y simbólicos (Smircich en García, 2006), a su vez al ser concebidas como fenómenos culturales, la cultura no puede ser concebida como un objeto de control administrativo como en el enfoque anterior (Wright en Gonnet, 2012). Al ser realidades construidas socialmente, los individuos son moldeados por el contexto cultural más amplio (la organización) y a su vez ésta es creada y recreada por los procesos de interacción de las personas que son contestados, cuestionados y puestos en juego por los diferentes actores (Gonnet, 2012); además la relación de sus integrantes producen patrones de interacción que se institucionalizan, por consiguiente las organizaciones e individuos son entidades que se construyen y transforman mutuamente (Munduate en García, 2006). Desde esta mirada, la cultura organizacional gobierna y legitima la conducta de una colectividad organizacional ya que es un entendimiento social compartido que configuran intereses, percepciones y el tipo de interrelaciones (Toca & Carrillo, 2009). Una consecuencia de este enfoque es que las culturas organizacionales deben ser entendidas como sistemas de relaciones de poder, puesto que sus significados y dimensiones simbólicas son puestas al servicio de ideologías e intereses que intentan imponerse, es decir, están dentro de un marco hegemónico (García, 2006; Gonnet, 2012), en efecto la cultura no es algo neutral como se derive del concepto anterior al ser sólo un instrumento, la cultura es un fenómeno de poder al interior de la organización, por lo que según Gonnet (2012) el analista cultura no sólo se debe interesar en identificar cómo los individuos entienden e interpretan sus experiencias y cómo los entendimientos se relacionan con la acción, sino que también cómo los discursos y prácticas que circulan en la organización están inmersas en relaciones de poder en las que se da una lucha por el control de significados, por ende además de develar los discursos hegemónicos, también hay que buscar los marginales para hacer evidentes los conflictos y resistencias y así abrir un diálogo reflexivo que aporte a desnaturalizar los significados que se dan por sentados en la organización abriendo paso a nuevas concepciones (García, 2006).

En definitiva, de acuerdo a los fines de la investigación propuestos se trabajó con el segundo enfoque, entendiendo la cultura organizacional como:

“Un sistema de valores, nacido, desarrollado y consolidado en un entorno determinado, que se expresa y transmite a través de una red de símbolos (ritos, mitos, pautas de conducta, artefactos etc.) históricamente determinado y determinante, y que al ser más o menos compartido por los subgrupos de la organización presta por una lado la necesaria integración y por otro da lugar a las diferentes subculturas, entre las que con frecuencia se origina el conflicto más o menos manifiesto por el acceso al control tanto ideológico como de los medios con que cuenta la organización para la consecución de sus fines” (Fernández, 2002: 11).

Es posible aplicar todos estos conceptos en las instituciones educativas, ya que la escuela nos permite observarla como una organización, esto gracias a diferentes características, como por ejemplo: posee fines, objetivos y propósitos que orientan sus acciones; se componen por un grupo de personas que establecen relaciones interpersonales ordenadas; se realizan funciones y actuaciones que conllevan a fines determinados; y se busca la eficacia y la racionalidad (Fernández, 2002).

En consecuencia se pueden observar similitudes entre las nociones de cultura organizacional y cultura escolar, ya que diversos autores afirman que *“la escuela como cualquier otra institución social, desarrolla y reproduce su propia cultura”* (Pérez, 2004: 127). Junto a que la escuela es *“construcción social, acumula una historia institucional y una historia social que le dan existencia cotidiana”* (Ezpeleta & Rockwell, 1983: s/n). Los elementos que componen la cultura buscan determinar la comunidad escolar para que ésta se mantenga en el tiempo. Es importante considerar que las características que posea cada cultura van a determinar las posibilidades de creación y desarrollo interno, de evolución o estancamiento, de autonomía o dependencia (Pérez, 2004: 17). Desde otra perspectiva la cultura tiene doble funcionalidad: establecer los límites de la institución y darle sentido de pertenencia a los integrantes de la comunidad (Molina & Sandoval, 2006). Así en la investigación se ha entendido la cultura escolar como:

“El conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar” (Pérez, 2004: 127).

Considerando estas dos definiciones que se pueden unificar, puesto que la escuela puede verse como una organización, por lo que la cultura escolar es un tipo de cultura organizacional que posee los mismos elementos que otras organizaciones, sin embargo sus características son diferentes por los fines que persigue. A continuación se definirán los elementos que conforman la cultura escolar, los cuáles guiaron la observación en el trabajo de campo y el análisis posterior de la información recolectada.

Una manera de organizar los elementos de la cultura organizacional es de forma de capas o dimensiones básicas, en las cuales se encuadrarán los elementos de la cultura escolar:

- Elementos formales, expresivos o manifiestos: es la parte visible de la cultura, la más accesible para el investigador y los integrantes de la organización. Dentro de estos elementos están los:
 - i) Artefactos materiales o símbolos: son las creaciones materiales de la cultura organizacional, como son el espacio físico y la tecnología. Entre ellos están los aspectos como el diseño y uso del espacio, la decoración de los edificios, la

forma de vestir, símbolos, etc. (Fernández, 2002; Martínez Otero, 2003; Toca & Carrillo, 2009).

- ii) El lenguaje y estilo de comunicación: es el vocabulario único o jerga que poseen, los dichos, metáforas, eslóganes, léxicos, glosarios y expresiones particulares, considerando también el lenguaje no verbal como los gestos, señales, expresiones corporales y posturas (Toca & Carrillo, 2009). En las instituciones escolares también se considerará los canales de comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad escolar.
- iii) Historias o mitos: *“son relatos verdaderos o elaborados sobre eventos que incitan a los individuos a adherirse a valores o acciones”* (Toca & Castillo, 2009: 122).
- iv) Personajes, como los fundadores, héroes y los líderes.
- v) Ritos o rutinas sistemáticas: que se entiende como comportamientos y acciones programadas de forma rutinaria que tienen un carácter simbólico, es decir, buscan provocar ciertas actitudes, sentimientos y comportamientos (Fernández, 2002; Toca & Carrillo, 2009). En las escuelas son los actos, fiestas de aniversario, graduaciones, entre otros (Martínez Otero, 2003).
- vi) Normas: cumplen una función reguladora de la vida en comunidad. Estas pueden estar escritas o no, y suelen referirse a los comportamientos, usos del espacio y a las actividades (Martínez Otero, 2003).
- Dimensión Esencial: es el conjunto de premisas o preceptos que impactan la gran mayoría de los pensamientos y acciones organizacionales. Es la capa más profunda y está compuesta por:
 - i) Los valores: ideas abstractas compartidas por los miembros de la organización que proporcionan un sentido de dirección común en relación a lo que es deseable y correcto, definen un carácter y actitud distintiva (Toca & Carrillo, 2010).
 - ii) Supuestos básicos: son las premisas, percepciones, pensamientos y sentimientos compartidos, que funcionan como cimiento de la cultura escolar. Éstas tienen relación con la visión del mundo, sobre las personas y la organización en sí (Martínez Otero, 2003; Toca & Carrillo, 2009).

- Dimensión estratégica: refleja la esencia cultural y acondiciona los elementos manifiestos de manera activa.

Los elementos descritos pueden agruparse también en niveles de “visibilidad” de la cultura, mediante la cual si se sigue su orden se convierten en una guía de para comprender la cultura en su totalidad (Faría & Carmen, 2010; Martínez Otero, 2003; Toca & Carrillo, 2009):

- Superficial y consciente: que son los artefactos; los productos, servicios, patrones de conductas de los integrantes, hábitos y costumbres, que se convierten en la manifestación de los niveles más profundos.
- Intermedio entre consciente e inconsciente. Aquí están los valores que son los motivos que explican la forma en que se hacen las cosas, el conjunto de principios que definen a los artefactos.
- Invisible e inconsciente: los supuestos básicos que son las creencias y mitos, filosofía de los líderes, supuestos, misión y visión que determinan las razones por las que un grupo piensa y siente de la forma en que lo hace.

Proceso de constitución de actores sociales

A. La democracia y “lo” político

Para intentar comprender el fenómeno de la constitución de un actor social es necesario entrar al tema de la democracia y el carácter que ésta posee en nuestra sociedad. Como punto inicial hay que considerar que la realidad actual a nivel mundial se caracteriza por la globalización, fenómeno que llena de riesgos la vida social debido a los constantes cambios e innovaciones en los diferentes ámbitos de ella, dónde las personas están obligadas a mirar a lo global sin comprender los sucesos que ocurren pero sintiendo sus efectos (Giddens, 2005). La globalización se constituye por varios procesos, que afectan sin duda la vida social y provocan una “desocialización” según Touraine (1997), ya que en este sistema todo está volcado hacia lo económico, dificultando la integración de las instituciones y los individuos. Es una sociedad de consumo en la que las acciones son guiadas por la búsqueda del placer, transformando la vida y pensamiento de las personas y, además, destruyendo los principios del orden social.

Lo anterior tiene consecuencias en la democracia clásica⁸ debido a que los medios masivos de comunicación entregan un mayor acceso a la información, lo que provoca que los ciudadanos sean más reflexivos y críticos. Es por esto que según Giddens (2005) es

⁸ Se puede entender “Democracia” como “*un sistema que implica competencia efectiva entre partidos políticos que buscan puestos de poder. En una democracia hay elecciones regulares y limpias, en las que toman parte todos los miembros de la población. Estos derechos de participación democrática van acompañados de libertades civiles: libertad de expresión y discusión, junto con la libertad de formar y afiliarse a grupos o asociaciones*” (Giddens, 2005: 82).

necesario “democratizar la democracia” con una mirada transnacional que apunte tanto por encima como por debajo de la nación. Esto se debe llevar a cabo mediante la transformación de diferentes ámbitos de la sociedad, de los cuales destacamos la necesidad de dar mayores posibilidades de participación y asociación;

“La democratización de la democracia depende también del fomento de una cultura cívica sólida [...] Construir una democracia de las emociones es parte de una cultura cívica progresista. La sociedad civil es el terreno en el que han de desarrollarse las actitudes democráticas, incluida la tolerancia. La esfera cívica puede ser fomentada por el sistema pero es, a su vez, su base cultural” (pp.90-91).

Por otro lado, la discusión sobre la democracia también se ha observado a partir la participación política de los individuos desde las ciencias sociales y la filosofía política, permitiendo reflexionar sobre qué se entiende por lo político, así *“El debate teórico y la conflictividad social han conducido a reelaborar una noción de lo político que rebase lo meramente estatal, permitiendo reconocer formas de participación que confrontan, modifican o trascienden las formas representativas instituidas”* (Batallán & Campanini, 2008: 89). De esta manera, se entiende el terreno de “lo” político *“como el campo de la construcción de la vida en común (la comunidad y su regulación)”* (pp.89), lo que permite incluir las nociones y acciones de los diferentes sectores sociales que conforman la sociedad, realizando una reconstrucción democrática del espacio social. Lo anterior deriva en que la participación política se entienda como algo más amplio que la participación en elecciones y votaciones, sino que también contempla el tomar parte de todos los asuntos y en todas las áreas de la comunidad y/o el entorno social, sin importar la forma que tenga esa participación (Gaitán & Liebel, 2011) y es esta perspectiva la que ha posible considerar posible el protagonismo infantil en niños y niñas debido a las características que posee, las cuales se ahondarán posteriormente.

Por último, es importante tener en cuenta y contextualizar que la actual democracia chilena es herencia de una cultura política nacida en la dictadura militar del siglo pasado y de la transición a la democracia mediante acuerdo, por lo que se caracteriza por altos niveles de pasividad, conformismo y valores no democráticos en sus ciudadanos, reflejándose en los bajos niveles de participación electoral - realidad que quedó clara en las últimas votaciones voluntarias – afectando la calidad de los procesos democráticos (Bornard, 2010).

B. La formación ciudadana como constitución de actores sociales

El concepto de ciudadanía es una noción que puede ser cuestionada y reflexionada constantemente porque se define como una construcción social, es decir lo que es ciudadanía ahora posiblemente no lo era hace años atrás ya que es producto de discursos ideológicos que se expresan y experimentan por diferentes medios, como pueden ser los medios de comunicación, la familia y la escuela, entre otros. Es por esto que para Giroux (1993) la educación ciudadana se debe entender como una producción cultural;

“Es decir, la formación de los ciudadanos ha de verse como un proceso ideológico por medio del cual nos experimentamos a nosotros mismos, a la vez que experimentamos nuestras relaciones con los demás y con el mundo, dentro de un sistema complejo y con frecuencia contradictorio de representaciones e imágenes” (pp.36).

Por consiguiente, formación ciudadana no es sinónimo de educación cívica ya que ésta es una estrategia de enseñanza cuyo fin es formar ciudadanos de acuerdo al marco de los intereses de un Estado – Nación fomentado el respeto a éste, a sus leyes e instituciones, junto a la promoción de una participación política “institucional” que consta en ser parte de instituciones formales y eventos nacionales. La formación ciudadana, en cambio, tiene el objetivo de preparar sujetos que estén acordes a los requerimientos de la sociedad actual, que se caracteriza por la multiculturalidad, la globalización, el manejo de la tecnología, la democracia moderna, entre otros, por lo que se deben desarrollar competencias heterogéneas (Alvarado, 2013).

En conjunto a esto, se puede afirmar que *“ser ciudadano se aprende como a casi todo, y [...] se aprende no por ley y castigo, sino por degustación. Ayudar a cultivar las facultades (intelectuales y sentientes) necesarias para degustar los valores ciudadanos, es educar en la ciudadanía local y universal”* (Cortina, 2005:219); así el ciudadano se forma en el desarrollo de la razón y los sentimientos, puesto que la ciudadanía sólo puede manifestarse cuando se logran combinar de manera correcta ambos aspectos, estando cada uno centrado en la justicia y en el sentimiento de pertenencia a una comunidad. En consecuencia, la ciudadanía es una práctica, *“una forma de actuar que se construye a través de las experiencias de participación en la sociedad, que se reproduce en los espacios sociales y políticos y que se representa en el espacio social intersubjetivo”* (Martínez, Silva, Morandé & Canales, 2010:107).

Para Gaitán y Liebel (2011) la ciudadanía se compone por el ejercicio pleno de derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales; por lo que afirman que desde las ciencias sociales hay un consenso en aseverar que la completa ciudadanía de la niñez no existe en ningún estado del mundo, aunque posean constituciones democráticas.

Ahora bien, el enfoque de la ciudadanía como construcción social permite que sea posible discutir ideas sobre ciudadanía para la niñez pensando en que si los/as niños/as poseen derechos de ciudadanía o si son capaces de conquistar los derechos por ellos mismos. El argumento principal que se ha deseado destacar de esta discusión es que al pensar a los niños y a las niñas como ciudadanos no se busca hacer una “adultización” ni que asuman las mismas responsabilidades sociales sino que se les reconozcan como parte integral de la sociedad; que es posible reconocerlos desde su diferencia y particularidad de ser y vivir y de esta manera sean ciudadanos sin medirlos desde el parámetro del adulto. Esta mirada aporta a que surjan sujetos diversos que sean capaces de actuar colectivamente en pos de un objetivo en común y releva el sentido de pertenencia puesto que sólo bastaría con el deseo subjetivo de formar parte de la sociedad y no tener que cumplir requisitos para ello. En consecuencia, estas ideas permiten definir a la actuación de las

personas como “una relación dialéctica entre el sentido de la vida individual y la acción conjunta” (Gaitán & Liebel, 2011: 104), de esta manera los ciudadanos son personas activas que tienen capacidad de obrar y que se interrelacionan con los “otros” y que el sentido de sus vidas está en esa experiencia interrelacionada por lo que claramente la edad que tenga el individuo no es un obstáculo para que exista la igualdad de derechos, y en este caso, el ejercicio del derecho político (Gaitán & Liebel, 2011). Unido a esto, Gaitán (2009) expone dos argumentos por los cuales se debe garantizar la ciudadanía a los/as niños/as; primero, los niños son como los adultos puesto que todos somos seres humanos; y, en segundo lugar, que los niños a la vez son diferentes a los adultos, por ser los individuos más vulnerables de la sociedad, por lo que garantizarles su posición de ciudadanos es una manera de superar esa posición y garantizar el ejercicio de todos sus derechos.

Para poder observar la formación ciudadana en nuestro entorno y específicamente en los establecimientos educacionales se ha trabajado con los conceptos de participación y protagonismo infantil desde una mirada teórica que ha permitido caracterizar y evaluar este fenómeno social.

C. La participación infantil

Según Gaitán y Liebel (2011) la participación tiene que ver con la vida cotidiana de las personas puesto que los seres humanos somos individuos sociales por lo que sin importar la edad todos tomamos parte de la vida social. También afirman que en el área de las investigaciones sobre esta temática hay consenso al considerar la participación no sólo en un sentido formal o institucional, sino que además como intervención activa en todas las situaciones sociales ya sea en un ámbito privado o público, por lo tanto la participación puede adoptar un sinnúmero de formas y de significados diferentes. En consecuencia, ante el diverso escenario de definiciones para el concepto de participación, estos autores proponen que lo esencial es ver si la actividad participativa del individuo ayuda a la autonomía y emancipación de los sujetos, contribuyendo a una mayor equidad y justicia social, aparejando efectos hacia ellos mismos como a su entorno.

Dos de las definiciones más comunes en relación a la participación es considerarla, en el primer caso, como algo funcional o instrumental, donde lo que importa es si es útil o no. Frases que evidencian esta mirada de participación es “hacer participar” o “involucrar” a los/as niños/as. El otro enfoque es el de la participación como un derecho - que es el que propone la CDN y el que se ha considerado en la propuesta de esta investigación - que corresponde a todas las personas sin importar que sea de utilidad para algo o para alguien, así la participación es algo inherente a los sujetos, lo que amplía su marco de acción y evita que sean degradados. De esta mirada, una de las contradicciones fundamentales está en que la participación se ve como que es algo que los adultos ofrecen a los niños; según los autores Gaitán y Liebel (2011) los niños son los que deben evolucionar o deben llegar a desempeñar en determinado rol en el desarrollo de la sociedad. Ante estas nociones, es importante destacar que no toda participación es

transformadora ya que pueden tener un fin integrador o de conservación del poder, por ejemplo (Liebel & Saadi, 2012).

Para definir lo que es la participación se contempló la perspectiva etimológica de la palabra, la cual proviene del latín *participatio* y *parte capere*, que significa “tomar parte”, por lo que participar tiene que ver “tomar parte” de las acciones que se realizan en nuestro entorno gracias a la acción en conjunto con los otros miembros que conforman un grupo, organización y/o la sociedad (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003). La participación es un modo de individuación – puesto que otorga más libertad – y a la vez de socialización – porque provee el sentimiento de pertenencia – por lo que es interesante observar la relación que se da entre las dos perspectivas. En consecuencia al analizar la participación se puede comprender como una oportunidad del individuo para conseguir un mayor margen de acción, más poder e influencia en su entorno – en definitiva conseguir más empoderamiento y libertad – y a la vez como posibilidad de cambiar una posición marginal y lograr más reconocimiento social y por ende “pertenencia”, es decir, inclusión y ser “parte de” (Liebel & Saadi, 2012). La participación es un ejercicio concreto de actoría social y de construcción de identidad, puesto que una participación activa, consciente y libre es un factor de reconocimiento de la dignidad y un afianzamiento de la conciencia de igualdad (Cussiánovich en Alfageme, Cantos & Martínez, 2003).

Con respecto a la participación política específicamente, tal como se ha mencionado, hay consenso en que ésta no se debe limitar solamente en la política institucionalizada sino que debe incluir la vida cotidiana de las personas (Gaitán y Liebel, 2011; Liebel & Martínez, 2009). Para relacionar esta idea con la niñez hay que reflexionar sobre las posibilidades que tienen los niños y las niñas para influir en las decisiones políticas y cómo manejan y usan las limitadas opciones que tienen. Es por esto que investigaciones que se unan a este enfoque deben

“contemplar de qué manera los niños se hacen escuchar en la sociedad, de qué formas quieren y pueden influir en las decisiones, independiente del método de participación que se haya creado para ellos. Es de suponer que estas formas dependen de los recursos legales y reales que están a su disposición” (Gaitán & Liebel, 2011: 124).

Por lo que hay que observar cómo los niños reaccionan ante sus restringidas opciones y también que hacen o se hace para ampliar la participación política. La participación política debe permitir a niños y niñas adquirir una posición más fuerte y de mayor poder en la influencia de la sociedad.

D. El protagonismo infantil o participación protagónica

De las definiciones sobre formación ciudadana y participación se desprende la noción de protagonismo infantil, la cual se inspira en movimientos sociales de niños y niñas trabajadores de América del Sur en las cuales ellos han puesto en tela de juicio el patrón paternalista de las sociedades, cuestionando no sólo el ser subalternos por su edad sino que también los roles que se les otorga a todos los sujetos por su edad; reclamando de

esta manera una nueva posición social para los niños y las niñas sin tener que dejar de serlo. Para conseguir estos fines es necesario crear una nueva cultura de la infancia y una nueva cultura de la adultez, ya que sólo así se podrá ser un sujeto social reconocido por toda la vida (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003; Gaitán & Liebel, 2011). En consecuencia, este concepto es producto de una construcción social que se ha estado desarrollando ante la reflexión sobre cómo vemos la niñez y nos relacionamos con ella, en otras palabras es un llamado a una rearticulación cultural y estructural, relevando una cuestión de poder y ejercicio de poder en las dinámicas del tejido social (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003).

Se entenderá como protagonismo infantil

“el proceso social mediante el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñen el papel principal en su propio desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior. Es hacer práctica la visión de la niñez como sujeto social de derechos y, por lo tanto, se debe dar una redefinición de roles en los distintos componentes de la sociedad: niñez y juventud, autoridades, familia, sectores no organizados, sociedad civil, entidades, etc.” (Gaitán, 1998: 86).

En consecuencia este enfoque no es sólo una propuesta conceptual, puesto que posee un carácter político, social, cultural, ético y hasta espiritual, configurándose como un derecho de todo ser humano y de todo colectivo social. Ante esta propuesta es importante señalar que el protagonismo no niega la necesidad de protección a la niñez vulnerada sino que propone que la mejor forma de protegerlos es promoviéndolos y garantizando su derecho a ser actores principales de su existencia. Por consiguiente el paradigma del protagonismo infantil propone la promoción de una participación que permita a los niños y a las niñas percibir, interpretar, analizar, cuestionar, proponer y actuar con el fin de consolidarlos como un grupo social, buscando espacios dentro del propio entorno y entramado social existente, facilitando la relación entre iguales y entre los/as niños/as y los adultos. No se promueve una “infantocracia” (supremacía de la niñez sobre la adultez) sino una cultura de igualdad generacional donde las relaciones entre los actores de diferentes edades sean horizontales, de mutuo apoyo y de complementariedad (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003). Cabe mencionar, como se puede desprender, que no hay protagonismo sin participación pero que no toda participación es protagonismo (Cussiánovich & Figueroa, 2009).

Este paradigma de protagonismo fomenta la noción de actoria social que evoca acción y la necesidad de vincular la acción con el mundo de los valores, en consecuencia el individuo deviene actor, es decir, modifica su entorno material y social transformándolo (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003).

Ahora bien, para observar el proceso de constitución de actores sociales desde un paradigma del protagonismo infantil, se profundizaron los ámbitos de desarrollo de éste propuestos por Gaitán (1998), que son: la organización infantil, la participación infantil y la

expresión infantil. Para el autor estos tres aspectos deben darse simultáneamente ya que están intrínsecamente relacionados pero, sin embargo, ninguno es prerrequisito del otro.

La primera área de desarrollo es la organización infantil que consiste en:

“El proceso de articulación de niñas, niños y adolescentes, a título individual y/o de grupo, con la finalidad de ejercer y hacer valer sus propios derechos de acuerdo a su interés supremo. Dicha articulación puede darse a diferentes niveles (local, municipal, departamental, regional, nacional e internacional) y en distintos contextos (familiar, comunitario, escolar, laboral, cultural, religioso, etc.)” (pp.86).

Esta organización contar con ciertas características para ser considerada como promotora del protagonismo. Las características serían (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003; Sauri, 2009):

- No debe haber presencia constante de los adultos.
- Se debe permitir la asociación libre de los niños y las niñas, es decir, no debe haber manipulación de parte de los adultos.
- Permitir la autogestión; que los/as niños/as diseñen objetivos, propuestas, alternativas y estrategias de acción.
- Potenciar la intervención y transformación de la realidad social desde la niñez.
- Trabajar para favorecer un buen clima de convivencia, cohesión, respeto y disposición a la escucha.
- Otorgar espacios de acción independiente para los niños y las niñas donde ellos puedan autogestionarse como grupo; tomen sus decisiones, trabajen bajo sus propios códigos de comunicación y sus formas de organización.
- Unido a lo anterior; se debe promover la autoorganización: que el actuar del colectivo no dependa de otras organizaciones adultas como ONGs y partidos políticos; y además se debe promover la autoeducación, que se pueda desarrollar el aprendizaje mutuo para desarrollar su identidad ya sea individual y/o social.
- No deben ser instancias instrumentalizadas por los adultos; es decir que ellos no motiven a los niños y las niñas para que cumplan el fin y/o las actividades predefinidas por los adultos.

Todo lo anterior apunta a que además de promover la organización infantil se debe fortalecer la organización y manejo de información de los adultos que acompañarán y apoyarán este proceso (Gaitán, 1998).

En segundo lugar, por participación infantil se entiende *“el proceso tendiente a incrementar el poder de la niñez organizada en su relación con los adultos”* (Gaitán,

1998:88). En primera instancia tiene relación al grupo de adultos cercanos y promotores del protagonismo infantil, sin embargo el fin mayor es apuntar hacia la sociedad en general puesto que la participación es lo que garantiza la legitimidad e incidencia social del protagonismo infantil.

El punto de vista propuesto tiene como eje central la relación del ejercicio del poder infantil frente a la sociedad adulta, específicamente el proceso en función del ejercicio del poder infantil al interior de su propia organización. *“El poder del grupo se manifiesta en iniciativas, decisiones, realizaciones, relaciones autónomas e independientes, pero todo moviéndose en una sola dirección, con claridad de metas y objetivos, y por una causa común”* (Gaitán, 1998:89). Cabe mencionar que este proceso no es lineal ni ascendente sino que puede presentar altibajos y a veces ser más rápido u otras veces más lento. Además, tal como se ha mencionado, es necesario tener presente que no se pretende romper la relación con los adultos, sino que establecer nuevas relaciones con ellos.

Y por último, la expresión infantil es *“la manifestación del ser, pensar y sentir del niño como sujeto en una sociedad, en correspondencia con sus intereses y con distintos grados de autenticidad frente a influjos externos (padres, maestros, técnicos, medios de comunicación, calle, etc.)”* (Gaitán, 1998: 97). Su desarrollo consiste en un proceso de búsqueda tanto de los contenidos que identifican como de las formas en qué serán expresados.

Tal como afirma Gaitán (1998), este aspecto del protagonismo infantil es difícil de evidenciar en la práctica y de comprender ya que está influido por factores externos – sociales, culturales, históricos - e internos – educacionales, emocionales, psicológicos del individuo -. Sin embargo, lo paradójico es que es un aspecto difícil de ver en la cotidianidad pero su manifestación es imposible de reprimir porque es una necesidad humana; siempre hay expresión. La clave es ver el grado de autenticidad de la expresión y ver si corresponde con el sentimiento – ya sea dolor, rabia, miedo, alegría, etc. - que vivencia el individuo.

Es importante considerar que una forma de expresión típica de los adolescente es el silencio, que muchas veces se interpreta como una ausencia de expresión, sin embargo *“mediante el silencio pueden manifestar una multiplicidad de aspectos que, precisamente por su complejidad (aun para los adultos), no encuentran manera de expresar”* (Gaitán, 1998: 99). En consecuencia se debe prestar atención ante situaciones de silencio para poder descifrar su real significado, ya sea aprobación, rechazo, desinterés, temor, incompreensión, etc.

Para finalizar, es importante mencionar que los elementos descritos dentro de la definición de cultura escolar – específicamente artefactos materiales, lenguaje y estilo de comunicación, personajes, ritos y rutinas y valores – y los que componen el protagonismo infantil (organización, participación y expresión) son los que se caracterizarán en los capítulos siguientes de acuerdo a la realidad de cada establecimiento estudiado, con el fin de caracterizar el proceso de constitución de actores sociales.

Marco Metodológico

Tal como se ha mencionado en los inicios de este capítulo, el trabajo con niños y niñas desde una postura no adultocéntrica requiere considerar precauciones para no caer en la dinámica dominante. Desde el ámbito metodológico el principal desafío ha sido definir y ejecutar una técnica de recolección de datos que permita mantener el enfoque propuesto. En consecuencia, la etnografía se ha posicionado como la mejor opción, aunque sin duda el trabajo de campo tuvo dificultades que problematizaron aún más la labor investigativa, las cuales serán ahondadas en el apartado correspondiente.

A continuación se describirán los aspectos propios de la metodología ejecutada en el proceso investigativo, como son el tipo de investigación, definición de la muestra, técnicas de producción de datos y técnica de análisis de la información recolectada.

Tipo de Investigación

La presente memoria de título se enmarca dentro de las investigaciones cualitativas con un carácter descriptivo puesto que su objetivo ha sido comprender y describir un fenómeno social como lo es el proceso de constitución de actores sociales (Mella, 1998). Tal como afirma Rodríguez, Gil y García (en Garrido, 2006) *“los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas”* (Rodríguez, Gil y García en Garrido, 2006: s/n).

Para lograr el acercamiento mencionado y los objetivos propuestos, en el estudio se utilizó la etnografía como metodología de recolección de datos por considerarse como *“una concepción y una práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros”* (Guber, 2001: 12-13).

Muestra

En base a los objetivos de la investigación y a la existencia de infancias – existen diversas maneras de ser niño/a – se trabajó en dos establecimientos educacionales de diferente nivel socioeconómico y dependencia, de la Región Metropolitana en cuyos Proyecto Educacional Institucional planteaban la participación estudiantil y la formación ciudadana como ejes de su sello y quehacer educativo.

En general, se trabajó con niños y niñas (ambos colegios son mixtos) entre 12 y 14 años que cursaban los últimos años de Enseñanza Básica. Esta elección se fundamenta en que en este nivel educativo no existía política orientada al fomento de la participación infantil y porque en los estudios revisados ninguno abordaba este grupo etario.

El primer establecimiento es la Escuela Antilhue que fue fundada en junio de 1997 en el sector de Pudahuel Sur. Es un establecimiento de dependencia municipal, cuya creación fue determinada por la Ilustre Municipalidad de Pudahuel debido a la ausencia de colegios

municipales en ese sector de la comuna. La institución está ubicada específicamente en Ancahual N° 7457, Villa El Sol.

La escuela trabaja con niños/as de 4 a 14 años de edad provenientes de un sector con familias de un nivel socioeconómico medio bajo. La mayoría de sus estudiantes provienen de hogares con problemas socioeconómicos, conviviendo además con situaciones de tráfico de drogas, violencia y delincuencia por el sector donde habitan. El índice de vulnerabilidad de sus estudiantes es de 65,2%. En el año 2016 el colegio contaba con 1.171 estudiantes distribuidos en 36 cursos, bajo la modalidad de doble jornada escolar – en la mañana asisten los cursos “grandes”: de quinto a octavo básico, y en la tarde los de primero a cuarto básico, los niveles preescolares tienen ambas jornadas -. Entrega formación de Educación Preescolar y Educación Básica. Cuenta con diferentes programas y proyectos ministeriales o comunales, como Plan de Mejoramiento para la Educación Básica enmarcado por el marco de la Ley de Subvención Preferencial SEP, programa de salud JUNAEB, proyecto de Integración Educativa, entre otros. Además cuenta con redes de apoyo y relación con la comunidad que lo rodea, como Juntas de Vecinos, Comisarías, Consultorios, COSAM, Protectora de la Infancia, OPD y CTD (Centro de Tránsito y Diagnóstico) (Escuela Antilhue, 2016).

Una problemática actual en el establecimiento es la constante baja en la matrícula de estudiantes nuevos, por lo mismo han tenido que dejar de seleccionar a los alumnos. Esto ha conllevado a que en el colegio hay niños con muchos problemas de diversos orígenes, como familias disfuncionales, abandono, drogas e incluso algunos han estado en SENAME, además de varios repitentes de otras escuelas.

El curso con el cual se trabajó fue un Séptimo Básico; este fue elegido por la Orientadora debido a la cercanía y buena disposición que tenía el profesor jefe, además ella fue profesora jefe del mismo. El curso estaba conformado por 34 alumnos, siendo 16 mujeres y 18 hombres. La mayoría de los estudiantes tenían entre 12 y 13 años.

El segundo establecimiento es el Colegio Raimapu que fue fundado en diciembre de 1982 gracias a la iniciativa de profesores y apoderados que buscaban conformar una institución con un proyecto educativo distinto, de propiedad comunitaria y sin fines de lucro. Esta decisión surge como alternativa al contexto que se vivía en el país que se caracterizaba por el traspaso de la administración de los establecimientos educacionales desde el Estado a los municipios, cambios en el currículum escolar y fuertes cambios en el status de la formación de profesores, conllevando a la introducción del lucro como principio regulador del sistema educativo, desvalorización de la profesión docente y la restricción de la comunidad escolar en la gestión de los establecimientos (Comunidad Raimapu, s.f.). En sus inicios se conformó como un colegio particular pagado de propiedad comunitaria; desde el 2001 tiene un carácter de Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido y su figura legal en la actualidad es la Sociedad Educativa Rayen Mapu S.A. El Colegio está ubicado en García Hurtado de Mendoza 7541, La Florida.

En el año 2015 hubo una matrícula de 804 estudiantes repartidos en 28 cursos de Educación Preescolar, Enseñanza Básica y Enseñanza Media. Y una planta de 90 trabajadores en total. Sus estudiantes provienen principalmente de un nivel socioeconómico Medio Alto y el nivel de vulnerabilidad es de 25% según la JUNAEB (P. Jara, comunicación personal, 21 de marzo, 2017). El colegio tiene Jornada Escolar Completa. Una característica que la misma comunidad destaca en su Proyecto Educativo Institucional es la fuerte vida comunitaria que poseen puesto que hay diversos esfuerzos para generar instancias formales e informales, ya sean iniciativas de los profesores o de otros miembros de la comunidad; algunas son: campamentos, intercambios, día del trabajador educativo, trabajos voluntarios, entre otros⁹.

Un aspecto importante de la institución es que se organizan en “tramos” tanto administrativamente como físicamente, es decir, el colegio está compuesto por 4 pequeños recintos educativos que están en la misma cuadra, en ellos están los cursos de Educación Preescolar, de Primero a Cuarto Básico, de Quinto a Octavo Básico y Enseñanza Media. Cada recinto tiene una subdirección que lo administra y es común que los profesores sólo trabajen con los cursos de cada tramo. En consecuencia, en el trabajo de campo se observó un Octavo Básico y las dinámicas de trabajo del “Segundo tramo” – la Educación Preescolar y el primero ciclo básico tienen la misma administración – donde sólo habían 8 cursos conviviendo (dos por cada nivel). El curso con el cual se trabajó fue escogido por la subdirectora del tramo puesto que los otros cursos ya estaban siendo observados o intervenidos por otras personas y/o investigaciones. El curso estaba compuesto por 28 estudiantes, siendo 17 hombres y 11 mujeres.

Ambos establecimientos contaban con Centro de Estudiantes compuestos por niños y niñas de quinto a octavo básico, el cual era elegido por votaciones formales en las que participaban todos los estudiantes. Las características que tenían cada centro se ahondarán en los capítulos siguientes.

Técnicas de producción de datos

Tal como se mencionó, el trabajo de campo de la presente investigación consistió en una etnografía escolar que tiene *“como objetivo realizar una descripción analítica profunda del saber cultural de un grupo determinado y la forma cómo ese saber es empleado en las interacciones sociales, así como el modo en que los sujetos interpretan sus prácticas”* (Assaél, Edwards, López y Adduard, 1989:22). La etnografía consistió en tres etapas diferentes que se llevaron a cabo durante el año académico 2014.

En primer lugar se realizaron observaciones en diferentes instancias participativas en las cuales principalmente yo como investigadora me sitúe como “una más” de los estudiantes,

⁹ Parte de la visión del PEI que evidencia este sello es: *“nos proponemos potenciar y evaluar permanentemente el desarrollo de nuestra comunidad educativa a través del fortalecimiento de cada uno de sus estamentos; de las diversas formas de organización que éstos puedan asumir; de la facilitación y promoción de las instancias de diálogo y colaboración sistemática entre ellos; así como la responsabilidad con su entorno mediato e inmediato”* (Comunidad Raimapu, s.f: s/n).

es decir ubicándome en los mismos espacios que usaban los niños y las niñas; ya sea, sentándome al lado de ellos/as, cambiándome de puesto, en los pasillos del patio del colegio donde ellos reunían, etc. Esta posición facilitó el acercamiento a los estudiantes, por lo que luego de unos días conversaba con ellos, les ayudaba a realizar tareas, en otras ocasiones les copie la materia que dictaban, etc. como también favoreció el poder acceder a conversaciones que ellos entablaban con sus pares y que no querían que fueran escuchadas por todos, necesariamente. Estas observaciones se registraron en un cuaderno de campo.

Específicamente, en la escuela Antilhue las visitas se concentraron en el primer semestre del año académico, es decir, entre los meses de abril y junio. En este tiempo se observaron clases de diferentes asignaturas para poder observar la relación, discursos y acciones de los estudiantes y profesores en diferentes contextos. Y en forma particular se observaron 5 sesiones de Consejo de Curso y Orientación respectivamente, dado que este es el espacio formal otorgado para fomentar la participación infantil. De los días asistidos uno correspondió a una Jornada de Convivencia Escolar que consistía en que se realizaban diferentes actividades que promovían la reflexión sobre esta temática en diferentes aspectos, como lo era la discriminación y el bullying. También hubo tres encuentros con el Centro de Estudiantes del establecimiento, lo que permitió ver como se relacionaban y llevaban a cabo sus objetivos. En este colegio logré una relación cercana y de confianza con los estudiantes, muchas veces se acercaron a contarme problemas, pedirme ayuda, nos hicimos bromas, etc., incluso llegué a tener “mi puesto” en la sala de clases.

En el colegio Raimapu las observaciones se realizaron entre los meses de mayo y agosto del mismo año. Nuevamente asistí en diferentes horarios para poder observar la dinámica de trabajo en diversas asignaturas para luego enfocarme en el Consejo de Curso – se observaron 6 sesiones. Además tuve la oportunidad de asistir a un taller de música, a una reunión de apoderados y a una actividad del Centro de Estudiantes (pintar un mural en las cercanías del colegio). En este establecimiento logré una buena relación con algunos estudiantes del curso, no con todos, por lo que muchas veces sentí molestia, incomodidad e indiferencia ante mi presencia.

En segundo lugar, se realizaron entrevistas semi estructuradas o entrevista con respuesta abierta con cuestionario, que consisten en encuentros donde el investigador guía una conversación de acuerdo a una pauta elaborada para guiar el curso de ésta donde el entrevistado sólo puede responder, cabe decir que la pauta no es rígida en el orden de ejecución (Canales & Binimelis, 1994). Éstas fueron aplicadas a los adultos responsables de las instancias de participación formales que tenía cada establecimiento. Por ende, en la escuela Antilhue se entrevistó a la directora del establecimiento, a la orientadora que cumplía el rol de asesora del Centro de Estudiantes y al profesor jefe del curso observado. En el caso del colegio Raimapu se entrevistó a la sub directora encargada del tramo estudiado, al profesor de música que cumplía el rol de asesor del Centro de Estudiantes y al profesor jefe del curso con el que se trabajó. Las entrevistas se realizaron

entre los meses de septiembre y octubre del 2014 y se registraron con una grabadora de voz.

Por último, se realizaron entrevistas grupales o focus group (Canales & Binimelis, 1994) con los estudiantes. En cada establecimiento se realizaron tres sesiones con diferentes actores: la directiva del curso, estudiantes del curso (aproximadamente 8 participantes) e integrantes del Centro de Estudiantes. Estos encuentros se llevaron a cabo en noviembre y diciembre del 2014. Cabe mencionar que los participantes del grupo focal correspondientes a los estudiantes del curso fueron escogidos al azar según su intención de participar, es decir si se ofrecieron como voluntarios y de ahí fueron escogidos por el profesor a cargo en el momento y por mí. Los encuentros se registraron con una grabadora de voz.

Cabe mencionar que se pidió la firma de un consentimiento informado a todos los estudiantes y apoderados de los cursos estudiados, además de los integrantes del CEI que participaron en los grupos focales.

Antes de avanzar al siguiente apartado, creo que es importante reflexionar brevemente sobre las dificultades que tuve en el trabajo de campo. En primer lugar me es importante señalar que junto con el inicio del trabajo en terreno comenzó la gestación de mi hija por lo que mis visitas se vieron muchas veces obstaculizadas por temas de salud. Por otro lado, la escuelas son un contexto formal por lo que acceder a ciertos espacios – como a talleres, a reuniones del Centro de Estudiantes, clases, etc. – se convierte en una tarea dificultosa porque yo no era una persona reconocida por la mayoría de los miembros del establecimiento educacional y, por ende, se hacía necesario que alguien me presentara al enfrentarme a un nuevo contexto y no siempre había alguien disponible. También la realización de las entrevistas y de los grupos focales costó mucho porque los tiempos eran acotados y normados, y por lo mismo algunas fueron más profundas que otras. Y por último, la mayor dificultad vivenciada fue el contexto adultocéntrico e institucional que caracteriza al contexto escolar, es decir; en el trabajo en terreno me di cuenta que es realmente complejo acceder a los discursos y voces de los niños y las niñas en un contexto tan normalizado y “controlador” como es la escuela y, además, especialmente porque yo soy una adulta, por lo tanto la relación – al menos al principio – se establece como asimétrica ya que para los estudiantes era una adulta que venía a observar y a poner disciplina lo que provocó una distancia que sólo con el tiempo y con algunos niños y niñas puede diluir. De todas maneras me siento satisfecha de lo logrado puesto que siempre mi acercamiento hacia ellos fue honesto y explique una y otra vez mis intenciones, por lo que al final lograron entender cuál era mi objetivo o al menos se dieron cuenta que no iba a vigilarlos sino que simplemente a conocerlos.

Técnica de análisis

Para el análisis de datos se tomó como referencia el modelo del “Análisis Temático” (Guest et al. 2012; Holbraad, 2004), el cual es una técnica para analizar datos cualitativos cuyo fin es identificar las ideas o temas de los relatos y observaciones, teniendo éstas un

carácter explícito o implícito. Eso sí, a pesar de que los temas provienen principalmente de los datos mismos, estos también están influenciados por las preconcepciones teóricas del investigador ya que aunque sea de manera implícita la teoría orienta lo que estudiamos y la forma en que lo hacemos (Guest et al, 2012). De esta manera, en mi quehacer investigativo el análisis de los datos se realizó en diálogo con la teoría ya que la experiencia en terreno orientaba las lecturas escogidas dándole sentido a lo observado y a su vez fortaleciendo los “temas” relevados como categorías de análisis.

Específicamente para efectuar el proceso de análisis, todos los datos fueron convertidos en documentos textuales, para luego mediante su lectura reconocer “temas” o categorías que surgían de lo observado. A su vez la información se redujo y/u organizo en códigos – que son aspectos específicos de los temas identificados – los cuales luego permitieron describir cada tema y establecer relaciones entre ellos¹⁰. Para llevar a cabo estos pasos se utilizó el software de análisis cualitativo AtlasTi. Por último es importante señalar que el proceso culmina con la escritura del presente informe puesto que en esta tarea es donde los datos recogidos adquieren coherencia y realiza la interpretación al hacer interactuar los datos con la teoría.

¹⁰ Los temas y códigos se identificaron según la técnica de recolección: entrevistas a adultos, observaciones y grupos focales con niños/as. Varios de ellos se repitieron pero a su vez mostraron particularidades. Los códigos utilizados se pueden encontrar en los Anexos.

Capítulo III: Escuela Antihue de Pudahuel

En el siguiente capítulo se ahondarán en las características que poseen los elementos de la cultura escolar de la escuela Antihue, para luego hablar del proceso de formación ciudadana, haciendo referencia específicamente en la organización y participación infantil.

La cultura escolar: autoritaria y paternalista

A continuación se describirán los artefactos materiales, el lenguaje y estilo de comunicación, los ritos y rituales, normas y valores de la escuela, desde el enfoque de la formación ciudadana. En el trabajo no se identificaron historias, personajes ni supuestos básicos que se relacionan con el tema de investigación.

A. Artefactos materiales

Tal como se expuso en el capítulo anterior, los artefactos materiales de un establecimiento educacional aluden a las modalidades que adoptan ciertos elementos materiales según los lineamientos de una cultura. En este apartado se tratará la infraestructura, el uso del espacio y el aspecto de los integrantes.

En relación a la infraestructura: la Escuela Antihue consiste en un solo edificio de dos pisos, que rodean una cancha de cemento y el patio en general, que tiene tres alas (norte, sur y oeste). En el primer piso se encuentra el casino, inspectoría, oficina de directivos, el quiosco, sala de Convivencia Escolar, sala de Proyecto Integración Educacional y ocho salas de clases. Además de los baños de hombres y mujeres. En el segundo piso hay ocho salas más, junto con la sala de ciencias, la sala Enlaces (o computación), la biblioteca, sala CRA, comedor de funcionarios y la sala de profesores. Los colores que se utilizan para pintar las paredes que dan al patio son blanco y caqui. Hay dos multicanchas (una en el patio principal y otra atrás), donde hay arcos de fútbol y aros de basquetbol. Otro sector de la escuela es la zona de la Educación Parvularia que es un lugar que no fue visitado. En el patio sólo hay disponibles taca taca para el entretenimiento de los estudiantes.

Las salas de clases son grandes por lo que los estudiantes se sitúan cómodamente. La sala del curso observado contaba en los dos lados opuestos de la sala con ventanas; por un lado ventanales grandes que dan para la calle y, por el otro, ventanas muy pequeñas ubicadas en la parte superior de la pared que dan al pasillo, evitando así que los estudiantes miren lo que pasa afuera. Las utensilios dispuestos son mesas para dos personas – que se organizan en tres filas -, cada una con dos sillas que las posicionan mirando hacia adelante, es decir, hacia donde está el pizarrón, la mesa destinada al profesor y un televisor (todas las salas cuentan con uno). Además, hay tres estantes para guardar cosas – no se observó en ninguna ocasión un uso de ellos – y dos diarios murales en la pared de atrás, uno para cada curso que ocupa la sala (en la jornada de la

tarde el espacio era ocupado por un cuarto básico); el curso del estudio no hacía uso de su diario mural.

La presentación personal es un tema importante en la escuela y se prestaba para varios conflictos entre los inspectores, profesores y los estudiantes. El reglamento interno de la escuela dice que las niñas debían ir con jumper negro, polera del colegio, zapatos negros, chaleco azul, bien peinadas y sin maquillaje. Los hombres por su lado deben usar el pantalón gris, polera y chaleco azul, además del cabello corto. Los conflictos ocurrían principalmente con las mujeres, ya sea porque iban maquilladas o despeinadas. A la vez no los dejaban usar gorros en la sala de clases. Los adultos de la escuela – ya sean docentes o paradocentes – en su mayoría usaban un vestuario semi formal y muchos ocupaban delantales y cotonas de acuerdo a su rol.

B. Lenguaje y estilo de comunicación

Para este elemento se reconoció principalmente qué tipo de lenguaje usaban los diferentes actores de la comunidad entre ellos, además del tipo de relación y/o comunicación que se instauraba de acuerdo a lo anterior, incluyendo las canales de comunicación establecidos. En general entre todos los integrantes de la comunidad hay una buena relación, pero no se caracteriza por ser cercana sino más bien formal y sólo con fines de laborales y/o educativo. Es importante destacar que son muchas las personas que conforman la comunidad – hay un alto número de estudiantes y de funcionarios por cada jornada – por lo que son muy pocas las instancias en que todos los miembros se reúnen y hay actores que no se involucran en el devenir de ésta, especialmente por las pocas instancias participativas y resolutorias que se otorgan. La cantidad de personas hace que sea difícil trabajar con toda la comunidad en conjunto y que las relaciones sean más cercanas, por lo que una base para el buen funcionamiento es sin duda que los flujos de información sean efectivos.

El lenguaje y comunicación que se da entre los diferentes estamentos es variada y depende de cada individuo. En el caso de los adultos suelen haber relaciones y comunicación formal y cordial. El flujo de información se da fundamentalmente en instancias formales (que se mencionaran en el apartado de las rutinas) o si se necesita dar información de manera urgente se organizan reuniones extraordinarias en horarios “libres” como son los recreos.

En relación a lo anterior, los adultos entrevistados mencionaron que una gran falencia es que muchas veces los paradocentes – los ayudantes de aula y auxiliares – quedan fuera de las instancias formales y suelen enterarse de la información en último momento, casi por accidente ya que no están integrados y/o se les olvida hablar con ellos a los encargados de dar la información.

Los adultos con los estudiantes suelen tener una relación directa y el canal de comunicación suele ser presencial y se da principalmente en la sala de clases. Ahora

bien, sin duda no todos los adultos se relacionan con todos los estudiantes; esto depende de las asignaturas, el nivel y el cargo que posean, por ejemplo, la directora es una figura bastante ausente en el quehacer cotidiano. Ellos/as tienen comunicación con los/as inspectores/as, paradocentes, orientadora y obviamente, los/as profesores/as. El lenguaje verbal y no verbal entre estudiante y profesor varía constantemente; éstos cambian según cada persona y puede ser ofensivo, de cercanía, defensivo, afectuoso, etc., como es el caso de los/as estudiantes con los/as inspectores/as donde la comunicación suele tener un carácter contestatario.

“¿Se sienten escuchados?”

Franco: No pescan, no nada...

Daphne: No... en realidad... a mí me da mucha rabia por ejemplo las inspectoras que son muy alteradas para decir las cosas, como muy, son como... yo admito que a veces también es mi culpa, una vez vine con los labios pintados y al tiro, como que te retan, es decir, te, como suave, darte un consejo para no pintarse, para no venir maquillada porque no se puede, no al tiro retándote... eso da rabia y a veces me da tanta rabia que le respondo de mala forma.

¿Es con ustedes o con todos?

Varios: Con todos”.

(Directiva de Séptimo Básico, Escuela Antilhue)

En general, suelen experimentar una relación distanciada por la jerarquía y se da poco diálogo, no hay mucha disposición a hablar.

El desorden y/o “la falta de disciplina” es la forma en que los estudiantes responden a situaciones de desagrado; cuando hay falta de interés hacia un contenido o no les agrada el profesor que guía la clase. Las principales “faltas” que cometen son hablar constantemente, cambiarse de puesto, pararse a conversar con otros compañeros, pedir permiso para ir al baño y no volver; en definitiva, no tener una actitud de escucha. Cuando algo no les parece, una opinión o un reto, contestan a la defensiva y de manera violenta, con garabatos y crítica no constructiva, desde la recriminación.

“Contexto: clase de Inglés donde el profesor de la asignatura no asiste por lo que llega otro a hacer el reemplazo, indica en la pizarra la actividad que dejaron destinada para el curso. Sin embargo, prende el televisor para ver un partido del Mundial (Mundial de Brasil, 2014).

Miguel y Paz juegan con una pelota de fútbol. Empiezan a hacer cabecita. El profesor los reta y les dice que paren. Paz la empieza a botear. El profesor le dice: “cuando termine te llevo donde la orientadora”.

Paz: “La media weá” (les dice a dos compañeras).

Paz sigue boteándola. El profesor se enoja, toma el libro:

Profesor: Te voy a anotar.

Paz: Anóteme, si usted debería estar haciendo clases no viendo el partido”.

(Observación Clase de Inglés, Séptimo Básico, Escuela Antilhue, 18 de junio 2014).

“Profesor: Voy a dictar todas las clases para que ejerciten la mano.

Daphne: Usted dijo que dictaba porque le daba flojera escribir en la pizarra.

Maite: ¡Ja ja ja! ¡Es flojo!”

(Diálogo de una Observación Clase de Música, Séptimo Básico, Escuela Antilhue, 18 de junio 2014)

Sin embargo, también fueron presenciados instancias de diálogo respetuoso ante una situación de desagrado u oposición, donde la comunicación se dio con argumentos y respeto en el punto de vista del otro. Por lo tanto, en definitiva, el tipo de lenguaje y el carácter que tomé la instancia de comunicación depende mucho del profesor y del estudiante, ya que todos reaccionan de manera diferente.

“El profesor jefe se pasea por los puestos por consultas y para ver si trabajan. En eso Valentina lo llama y ocurre un diálogo entre ellos, no pude escribir al pie de la letra porque estaba al lado y fue largo.

Ella pregunta qué pasa si no quiero hacer la actividad, que ella cree que no necesita estas cosas, que sí entiende las actividades de Matemáticas o Lenguaje. Al principio el profesor le dice que será drogadicta (como broma), después más en serio dice que son indicaciones del Ministerio de Educación y que hay que hacerlo, si ella no lo hace la anotará porque es una actividad en clases a pesar de que él cree que no es una forma muy efectiva de prevención, pero hay que hacerlo” (Observación Clase de Consejo de Curso/Orientación, Séptimo Básico, Escuela Antilhue, viernes 06 de junio 2014).

Entre estudiantes el lenguaje es cercano, suele haber mucho garabato, pero a la vez mucha confianza y cariño, muchos se conocen entre sí aunque no sean del mismo curso porque son vecinos, hermanos de compañeros/as y/o se conocen en los talleres extra programáticos, por lo que en los recreos hay un ambiente de buena convivencia. En el curso con el que se trabajó la relación era de respeto e interés por todos, eran compañeros cercanos que se cuidaban mutuamente, al parecer no han tenido ningún conflicto grave de convivencia. Eso sí, suelen tener problemas con su compañero con Asperger porque es molestado por sus compañeros, incluso a veces apartado. Suelen molestarse y tratarse igual entre hombres y mujeres, se molestan, se pegan sin discriminación de género, aunque son los hombres quienes suelen manifestar un código más violento. De todas formas, hay cariño y se motivan entre todos, por ejemplo, en una ocasión estaban dando prueba un grupo de alumnos y los otros los alentaban y apoyaban. Ahora bien, con respecto a las instancias observadas cuyo fin era que se organizaran como grupo curso – específicamente en Consejo de Curso – nunca obtuvieron buenos resultados debido a fallas en la dinámica del proceso de comunicación, es decir no se escuchaban, no opinaban ordenadamente y prácticamente en su mayoría no se interesaban, por lo tanto, no se pudo experimentar ningún diálogo respetuoso y fructífero entre todos.

No hay información de la relación y comunicación de ningún actor con los padres y apoderados. Esta suele darse en las reuniones de apoderados que son mensuales y en entrevistas coordinadas por actores de la escuela. Por ejemplo, todos los profesores cuentan con un horario para realizar entrevistas y citar a los apoderados.

Ahora bien, como se podrá evidenciar a lo largo de este capítulo, un aspecto característico de la escuela Antilhue es el autoritarismo y adultocentrismo que se evidencia en el discurso de los estudiantes y en las observaciones realizadas. En relación al lenguaje y la comunicación, hay profesores que suelen invalidar las intervenciones de los estudiantes diciendo que no deben hablar e incluso eligiendo sólo las intervenciones que a ellos les sirven y/o acomodan para seguir con su clase, llegando a no considerar a los/as alumnos/as más desordenados/as. Muchas veces argumentan sus retos con que “ellos son los adultos” y porque “ellos ponen las reglas en el colegio”.

“Profesor: *“Usted no diga lo que hay que hacer”. Porque una alumna quería opinar sobre la actividad a realizar (prueba o una guía)”* (Observación Clase de Lenguaje, Séptimo Básico, Escuela Antilhue, 22 de abril 2014).

“María levanta la mano y dice que le contó a su mamá y que su mamá le dijo que no lo entregara.

Profesor: *“Hay reglas que las pongo yo. Que su mamá venga a hablar conmigo. Su mamá pone las reglas en su casa, en la sala las reglas las pongo yo”* (Observación de Consejo de Curso, Séptimo Básico, Escuela Antilhue, 13 de junio 2014).

C. Ritos y rutinas

Un primer aspecto es las rutinas es sin duda la distribución que se hace del tiempo dentro de la jornada escolar: el curso observado asiste en la jornada de la mañana entrando a las 8:00 horas y saliendo mayoritariamente a las 13:45 horas (sólo dos días salen a las 13:00 horas). En esta jornada tienen 3 bloques de clases y dos recreos de 15 minutos; los dos primeros bloques son de dos horas pedagógicas (cada hora pedagógica dura 45 minutos) y el último es de 2 o 3 horas pedagógicas, según cual sea el horario de salida. Este horario contempla solamente las asignaturas, la realización de talleres extra programáticos es en la jornada de la tarde, por lo que los estudiantes deben ir a sus casas y después volver (no todos almuerzan en el colegio, sólo los que están adheridos a la Beca Junaeb de Alimentación).

Fechas importantes que se celebran en la escuela son el Día del Alumno, Día del Profesor y la Semana de Aniversario. No se observó ninguna de esas instancias, pero por lo conversado, suelen realizarse actividades recreativas como juegos, competencias y convivencias.

Se observó una jornada de reflexión llamada “Jornada de Convivencia Escolar” que consistió que por toda la mañana el curso se mantuvo junto con su profesor jefe realizando actividades que buscaban promover la reflexión y discusión sobre diferentes temas como la diferencia, discriminación y el bullying. La actividad consistía en ver un vídeo o presentación de Power Point, para luego conversar sobre lo visto como curso y finalmente ellos plasmen sus conclusiones en un papel. La dinámica fue exitosa en el comienzo, pero después se aburririeron los estudiantes. En el último bloque hicieron una convivencia.

De acuerdo a lo investigado el único curso que tiene un rito importante son los octavos básicos que son los que tienen su licenciatura y una Cena de Gala organizada por el Centro de Padres y Apoderados.

Ahora, desde una mirada más periódica; el rito más común a nivel general es el acto cívico de los días lunes, donde todos los cursos de la jornada se reúnen en el patio del colegio ordenados en fila mirando hacia un escenario. En este momento se canta el himno nacional, se dan informaciones y/o se dan datos sobre un tema en específico y/o fecha especial como el día del medio ambiente, día de la lectura, etc. En cada acto que se presenta un tema en específico hay un curso a cargo de su desarrollo, que se van turnando entre los de la jornada.

Debido al alto número de alumnos y de funcionarios que tiene la comunidad son prácticamente nulas las instancias donde todos se reúnen, suelen haber más que nada encuentros divididos por jornada mañana y tarde, en otras palabras, no se identificaron instancias donde se encontraran todos los actores a la vez, como son los apoderados, funcionarios, directivos y estudiantes¹¹. En consecuencia, las instancias de reunión masivas que tienen como comunidad son el Comité de Gestión, al cual asisten representantes de las Educadoras de Párvulo, Educadores Diferencial, profesores de la mañana, profesores de la tarde, asistentes educativos, presidente del CCEE, presidente del Centro de Padres, coordinadora del PEI, encargado de Convivencia Escolar, psicólogas y todo el equipo directivo. A esto se le suma el Consejo Escolar que se efectúa dos veces por semestre aproximadamente. Todas las otras instancias son por estamento y/o entre un par de ellos, como son el Consejo de Profesores, las votaciones del CCEE y del Centro de Padres, entre otros. Los espacios mencionados tienen principalmente un carácter informativo y no resolutivo, por lo que posterior a la reunión los representados deben bajar la información a sus bases; es decir es importante que funcionen bien los canales de comunicación puesto que de ellos dependen de que todos los integrantes de la comunidad estén informados y se involucren en el quehacer de la comunidad. Lo anterior coincide con los resultados encontrados por Alvarado (2013) donde directoras de establecimientos estudiados afirman que *“los consejos escolares tienen poca utilidad para la escuela en la medida que se constituye como un órgano consultivo y no resolutivo, como también porque existe poca vinculación de los representantes con las bases”* (pp. 6).

Desde el enfoque de los funcionarios se puede decir que en general suelen encontrarse en reuniones semanales y/o mensuales según el estamento; por ejemplo, hay Consejo de Profesores una vez al mes, una vez a la semana se reúnen todos los profesores de una asignatura con la orientadora y jefa UTP en reuniones llamadas “Paralelos”; y los paradoscentes tienen reuniones periódicas sólo con las inspectoras generales.

¹¹ Al finalizar la investigación me enteré de que anualmente se hace una Kermesse en el mes de octubre o noviembre, donde participa toda la comunidad educativa. Sin embargo, ninguna de las personas consultadas ni en las observaciones realizadas se dio cuenta de esta actividad.

Ahora bien, como ritos o actividades rutinarias que se relacionan directamente con el fomento de la participación infantil, en esta institución escolar se identifican dos por excelencia: la asignatura y/o espacio de Consejo de Curso y la constitución del Centro de Estudiantes.

Sobre el Consejo de Curso¹², se puede decir que es una hora pedagógica semanal que tiene por objetivo fomentar la participación y auto organización de los estudiantes. Para esto, en primera instancia se promueve la organización de los cursos mediante la elección de una directiva, la cual es elegida a principio del año escolar a través votación y sus participantes son voluntarios. Quién es el compañero o la compañera más votada es el presidente o la presidenta y el siguiente el vicepresidente/a. Los otros cargos, como secretaria/o y tesorera/o, también se eligen de la misma forma. En todas las visitas no se conocieron actividades u objetivos propuestos por los estudiantes, excepto una situación para juntar plata para comprar polerones que será expuesta posteriormente.

Por otro lado, tal como se mencionó, la Escuela Antilhue consta de un Centro de Estudiantes (desde ahora CCEE) cuya directiva la conforman cinco integrantes: presidente/a, vicepresidente/a, secretario/a, tesorero/a y delegado/a, más los presidentes de todos los cursos desde quinto a octavo básico (jornada de la mañana). Los cinco integrantes de la directiva son elegidos por votación masiva, siguiendo el patrón de las elecciones nacionales (el voto es secreto y se hace de manera ordenada, con urnas y un día destinado para eso); cada estudiante interesado se presenta su candidatura de forma individual exponiendo sus proyectos e ideas curso por curso. El más votado asume el rol de presidente, el siguiente de vicepresidente y así se van completando los cargos. La directiva del CCEE dura 2 años en su cargo y suelen elegirse personas de quinto y sexto básico para que puedan asumir sin problemas ese período de tiempo, al menos para el rol de presidente.

El CCEE es guiado por un asesor que en este caso es la orientadora del colegio, quien los ayuda en la organización y en la entrega de información. Se reúnen principalmente los viernes en la última hora, todos salen de clases (que corresponde a Orientación y Consejo de Curso) por lo que no es algo periódico, no es todos los viernes. El flujo de la información hacia sus pares es a través de un diario mural y los delegados.

El rol del CCEE es informar y organizar pequeñas actividades en fechas especiales como el aniversario del colegio y el día del profesor. Además, es deber del presidente representar al estudiantado en diferentes instancias como el Consejo Escolar, Comité de Convivencia Escolar y Comité de Gestión, a las cuales asiste y después informa lo

¹² En la jornada de la mañana (de quinto a octavo básico), los viernes en el último bloque (de 11.30 a 13.00 horas) todos los cursos tienen Consejo de Curso y Orientación a la vez. La intención es que sean 45 minutos para cada asignatura, pero eso depende de la forma de trabajo del curso. De acuerdo a lo observado en la práctica se les dio prioridad a las actividades programadas para Orientación.

ocurrido – esta es una diferencia con el Colegio Raimapu en el cual los estudiantes de Educación Básica no tienen representantes en instancias formales –.

D. Normas

Las normas en la Escuela Antilhue se determinan de manera formal en el Manual de Convivencia de la institución. Al inicio de este documento se encuentra la exposición de una de las bases que se intenta cambiar con el devenir de la comunidad; la institución afirma que buscan dar formación integral mediante normas claras que se establecen en el manual ya que este aspecto es necesario para vivir en comunidad y bajo este objetivo la escuela se posiciona como un lugar propicio para “ensayar” la sociedad a la que se aspira; que sea más inclusiva, justa, tolerante y respetuosa con los derechos de todas las personas. Es así que afirman que es necesario poner atención en el desarrollo de la autonomía, autoestima y seguridad de los estudiantes. Para esto creen que es necesario cambiar la noción de disciplina, es decir, que, en vez de considerar la disciplina como una conducta impuesta desde el exterior, debería ser una conducta que nace desde la persona por lo que no para todos será lo mismo. Una consecuencia de esto es no anhelar la quietud en el trabajo del aula; hay que aceptar que los niños y las niñas están vivos y que necesitan comunicarse y moverse durante el proceso de aprendizaje. Con esta premisa se intenta dar la posibilidad a los estudiantes de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derecho.

“En otras palabras, se debe hacer un esfuerzo para respetar las diferencias individuales y dejar de exigir o esperar el inmovilismo o quietud plena al interior de la clase como muestra de disciplina y “buena conducta”. Aceptar que los niños están vivos y tienen que comunicarse y moverse durante el aprendizaje es una necesidad ineludible en esta concepción curricular” (Escuela Antilhue, 2011: 11).

Ahora bien, lo expuesto en el documento entra en contradicción con lo observado en el terreno puesto que las normas suelen tener un carácter homogeneizador y son impuestas desde una actitud autoritaria, como es, por ejemplo, el uso del uniforme escolar y la importancia de una buena presentación personal que impone una forma de peinarse y no maquillarse (como se nombró anteriormente).

En el documento se nombran las faltas leves, graves y gravísimas que pueden cometer los estudiantes y el procedimiento que se debe llevar a cabo. De las faltas leves observadas las más comunes fueron: atrasos a la hora de llegada, ir incorrectamente vestidos (con buzo), no cumplir con los materiales que se pedían, uso de maquillaje, comer en la sala, ensuciar la sala de clases, cambiarse de puesto sin autorización y besarse en el establecimiento. De las faltas graves se vieron conductas que promueven el desorden en la sala, negarse a trabajar en clases reiteradamente, uso de celulares, escuchar música, amenazar a golpes a algún compañero/a y peleas, golpes e insultos. No se observaron faltas gravísimas. Además de las normas explícitas hay algunas implícitas como el hecho de saludar al profesor de pie cuando entra a la sala de clases y responder sí o sí cuando te pregunta algo un adulto. Todo lo anterior hace reflexionar

sobre cómo lograr entregar los valores de autonomía y seguridad en un contexto altamente normado y donde las reglas son impuestas desde el mundo adulto, y cuando no se cumplen hay una actitud autoritaria. Por ejemplo, en una ocasión – en una clase de Educación Musical – el profesor entra a la sala y los estudiantes no lo toman en cuenta y él para hacerse escuchar y respetar apela a su posición como adulto que merece respeto.

“Recién el profesor logra saludar al curso (después de 15 minutos). Los chicos tenían desorden, estaban de pie, gritaban, otros estaban sentados sobre la mesa.

Profesor: *Buenos días.*

Se ponen de pie y saludan algunos.

El profesor los reta por su “falta de educación”.

Profesor: *“Hay dos adultos en la sala, más respeto” (haciendo alusión a mi presencia).*

Pablo: *Ella viene a escribir, ¿cierto tía?*

Yo respondo que sí con la cabeza.

Profesor: *(dirigiéndose a mí) Anótelo por falta de respeto”.*

(Observación Clase de Educación Musical, 18 de junio 2014).

Tal como se puede evidenciar en la situación descrita, el profesor incluso apela a mi presencia (“hay dos adultos en la sala”) como argumento para que los/as niños/as tengan una actitud de disciplina y silencio. Todo esto basado en que “somos adultos”, desde la posición de jerarquía que nos otorga el tener más edad. Y el hecho de que un estudiante haya cuestionado ese rol o posición con respecto a mí es ya una falta de respeto – lo que sin duda para mí no lo fue, incluso todo lo contrario porque pude constatar que los niños y las niñas dejaron de verme como un ser que iba a vigilarlos –.

De lo anterior cabe destacar que una forma que contribuye a inhibir una mayor participación de los estudiantes en el contexto escolar “*es la existencia de un modelo de disciplina que enfatiza la obediencia a la norma y a la autoridad como un proceso externo al sujeto*” (Águila, 1998: 247). Así este modelo determina el tipo de relación entre el profesor y estudiante, las características del proceso de enseñanza/aprendizaje y la posibilidad de fomentar el protagonismo de los estudiantes, por lo que es importante que se cuestione y cambie este modelo autoritario y adultocéntrico. En el caso de la escuela Antilhue, tal como se da cuenta en su Manual de Convivencia y Proyecto Educativo - que se revisará a continuación – hay una intención de cambio, pero no se logra evidenciar en la observación realizada en la sala de clases y tampoco aparece en el discurso de los estudiantes, excepto por las manifestaciones de afecto que tienen ciertos docentes.

E. Valores

Los valores que orientan las acciones de la escuela como institución están expuestos formalmente en el Proyecto Educativo Institucional¹³ (desde ahora PEI). Según éste, la

¹³ Al momento de realizar la investigación, en el año 2014, la escuela contaba con un PEI diferente al actual por lo que cabe mencionar que para los fines del estudio tomaremos los lineamientos

visión de la comunidad es *“educar ciudadanas y ciudadanos solidarios, responsables, capaces de promover y desarrollar armónicamente su vida personal, familiar”* (Escuela Antilhue, 2011: 8). La misión es *“Contribuir a formar personas positivamente trascendentes, capaces de recibir y dar amor, de vivir y actuar como agentes de cambio y progreso sociocultural en la familia y el entorno en el que les corresponda habitar y trabajar”* (Escuela Antilhue, 2011: 9). Para lograr estos objetivos la escuela se apoyaba en diferentes principios para poder definirse y conformarse como una “escuela de anticipación”. Se destacaba el énfasis que le daban al desarrollo de la autonomía, seguridad y autoestima de los estudiantes tanto en el PEI y en el Manual de Convivencia – tal como se nombró -:

“Acento en el desarrollo de la autonomía, seguridad y autoestima de los estudiantes, dado que la mayor parte de ellos provienen de hogares social y culturalmente deprimidos, estigmatizados y discriminados. De ahí que los objetivos educativos formulados en ella, busquen establecer una nueva forma de relación entre profesor y alumno, una forma que deje de ser aquella que se da entre uno que lo sabe todo y el otro que no sabe nada. Se aspira que esta relación evolucione paulatinamente hacia una relación entre persona en las que las inquietudes y aprehensiones de los menores sean escuchadas y tomadas en serio” (Escuela Antilhue, 2011: 10).

La Escuela Antilhue mediante sus objetivos y planes de trabajo buscaba brindar a los estudiantes la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos (Escuela Antilhue, s/f). La meta es convertirse en:

“Una institución que se distinga porque en ella, la crítica y el cuestionamiento se fundamenten con solidez; en donde el diálogo, la reflexión individual y colectiva, el estudio y trabajo en equipo, la participación y cooperación responsable, sean las formas preferentes para superar los conflictos y con ello avanzar por el camino del progreso y hacia el logro de los objetivos del establecimiento” (Escuela Antilhue, 2011: 11).

Sin embargo, al momento de definir los objetivos por áreas no se evidenciaba profundidad en los ámbitos relacionados con la participación infantil y el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, había solamente una línea de acción relacionada con el área de Convivencia Escolar, cuyo primer objetivo es *“Propiciar una relación armoniosa en la comunidad, basada en el afecto y el respeto por la dignidad humana”*. Sus tres líneas de acción son: Normas de Convivencia, Enfoque de género y Formación ciudadana. Las metas de la Formación Ciudadana eran:

“- Impulsar elecciones democráticas y participativas del centro general y subcentros de estudiantes, centro general y subcentros de madres, padres y apoderados/as, consejo escolar y equipo de gestión.

planteados en el proyecto educativo correspondientes a los años 2011 – 2014 puesto que en base a ese documento se escogió trabajar en dicho establecimiento educacional.

- Apoyar todas las actividades del centro general de madres, padres y apoderados, y del gobierno estudiantil.
 - Monitorear el funcionamiento de los consejos de curso”.
- (Escuela Antilhue, 2011: 17)

Con respecto al PEI, la mirada que tienen los adultos – específicamente los funcionarios que conforman la comunidad – es que en grandes rasgos sí se logran sus objetivos en relación a la participación infantil puesto que en la escuela hay un clima afectivo, otorgan espacios para la participación estudiantil, promueven el cambio en los/as niños/as y les dan apoyo. Sin embargo, la tarea se hace dificultosa ya que no hay refuerzo por parte de las familias en el trabajo, además hay profesores que cuesta motivarlos y convencerlos en hacer un trabajo cotidiano con los estudiantes en relación a su autonomía y participación, es decir; tratarlos con respeto, dedicación y confianza, trabajar con ellos cualidades que los ayuden a sentirse agentes de cambio en su entorno. Y por último la participación que se logra de parte de los estudiantes siempre es guiada, tal como se verá más adelante, y cuesta incentivarlos.

“A grandes rasgos sí, a grandes rasgos la escuela es afectiva, la escuela genera espacios de participación, a grandes rasgos la escuela genera momentos de cambio para los alumnos, o sea tú le das el espacio para que ellos puedan darse cuenta de que ellos pueden ser más, cachay, siempre ser más y se demuestra un apoyo por lo menos de parte de los docentes o del equipo técnico hacia los alumnos. En general, sí, yo creo que funciona, sí” (Profesor Jefe, Profesor de Inglés, Escuela Antilhue).

Sobre el PEI es determinante que en su visión utilizan la palabra “ciudadano”, lo que generaba una controversia entre los adultos que son parte de la comunidad ya que algunos afirman que es una meta “ambiciosa”, que es mucho y no se puede lograr, que simplemente habría que proponer ser un aporte para el presente y futuro del estudiante. Unido a esto existe debate entre los docentes ya que siempre se hacía presente una discusión y/o confusión entre sus colegas sobre participación y autonomía puesto que para algunos es algo “peligroso” porque la posición de ellos y de su trabajo se vería en cuestionamiento. Por lo tanto, sin duda en la escuela Antilhue se presentan resistencias hacia la formación ciudadana ya que algunos docentes manifiestan miedos, desconfianza, celos de perder status e incapacidad de escuchar a los estudiantes (Cerde et al, 2004).

“Actualmente encuentran que eso es como ya mucho, que es una misión imposible porque actualmente se conversa que la misión debería ser así como “esta escuela ofrece tal cosa”; concreta y que cuando tú sales de octavo te diste cuenta “oh si lo recibí”, por qué, porque cuando tú dices ciudadano del futuro tiene que pasar muchos años más para que el alumno tú veas que realmente fuiste un aporte, según lo que se comenta. Yo creo que no esta tan sesgada la misión porque finalmente uno quiere, ahí dice un aporte para ellos, o sea ser un piso, una base importante para que en el futuro él tenga”. (Asesora del CCEE, Orientadora, Escuela Antilhue)

“Hay muchos profesores acá que están de acuerdo que los alumnos participen en lo que es su proceso educativo, que estén al tanto de lo que pasa con las políticas educativas actuales, estén al tanto de temas súper básicos como por ejemplo la evaluación de ellos mismo, sus temas, cuando uno los evalúa conozcan porque los estas evaluando, cuál es tu pauta de evaluación, tu rubrica, tu pauta de... cosas así de básicas como que ellos conozcan de que se trata el proyecto educativo de la escuela, entonces se abre paso para que ellos participen, por ejemplo, con un miembro de los alumnos, del centro de, en la comisión que es [...] Entonces esos espacios por lo menos se dan para participación de los alumnos pero hasta ahí llega, ¿cachay? No sé en verdad que tanto más participación se les da a los alumnos acá en decisiones de la escuela, por ejemplo, si ellos tienen opinión, si ellos tienen un voto, si ellos tienen presencia en ciertos aspectos de la escuela y eso fue relevante cuando nosotros empezamos el tema de rearmar el proyecto educativo porque todos sabemos acá o por lo menos los profesores más jóvenes, tenemos la disposición de que los alumnos participen en clases, participen de su proyecto educativo, participen de su educación en verdad, cachay. Ahora como te digo la autonomía, ahí es distinto, cachay, porque los profes tienden, muchos profesores tienden a diferenciar, o sea confundir autonomía con libertad, ¿cachay? O con, con ser permisivo, entonces “no, el alumno debe ser autónomo en su proceso educativo”, su proceso aprendizaje entonces es como que se haga la clase solo, entonces como que... claro, como que se van al extremo, así como “entonces para que trabajo”, entonces ahí había un, siempre hubo una discusión”. (Profesor Jefe, Profesor de Inglés, Escuela Antilhue)

Unido a lo anterior, a pesar de que en el PEI se expresa la intención de eliminar la relación jerárquica y adultocéntrica entre docente y estudiante, en la práctica se convierte en una tarea difícil ya que es algo que depende de cada profesor en particular por su carácter individual. De todas maneras, en general, se intenta fomentar el afecto y la disciplina, mostrar preocupación e interés en cada estudiante porque de esa manera ellos se comportan mejor, cuando se sienten considerados. Los estudiantes concuerdan con esta mirada puesto que reconocen que hay profesores con quienes tienen buena relación y con otros tienen mala relación porque no los escuchan, apoyan ni respetan, incluso si se equivocan en la clase los retan, ellos sienten que algunos docentes no creen en ellos. Rescatan el trabajo de la orientadora y a veces de su profesor jefe y de otros profesores que sí los valoran y apoyan, además que “les enseñan bien”. A veces no se sienten considerados por ser desordenados, incluso los profesores no respetan su organización de encargados prefiriendo siempre a las estudiantes responsables; “las mejores alumnas”.

“Siempre estamos trabajando con los profesores ese tema, que un niño tiene que ser escuchado no soy yo el Dios, no soy el Dios ni el superhéroe ni el que lo sabe todo, sino que yo también debo saber que de él puedo aprender. Ahora unos lo toman y otros no, porque algunos todavía se creen dioses. Y es difícil trabajar porque nosotros fuimos educados en un sistema donde nuestros profesores eran dioses, tú no podías moverte... entonces es difícil cuando uno ha sido educado de esa manera porque uno aprende del hacer más de lo que te dicen que tienes que hacer” (Asesora del CCEE, Orientadora, Escuela Antilhue).

De esta manera, es necesario también destacar los valores que comparten los actores en sus interrelaciones, donde lo principal que se observa en los estudiantes es el cariño y el sentimiento de pertenencia a su curso; hay entre todos una buena relación y a pesar de que hay un compañero con Asperger entre ellos se cuidan, se defiende y se apoyan. Esta dinámica también se vive con algunos profesores, al menos con los cuales se conversó y quienes fueron nuestro nexo en la institución, ya que ellos priorizan el cariño, afecto y apoyo a los/as niños/as ante unas buenas notas o pasar todos los contenidos; están conscientes que los estudiantes vienen con amplias falencias desde sus hogares por lo que no habría que perder la oportunidad de darles una mano y escucharlos, ya que su formación personal y autoestima es más importante que su rendimiento escolar. En consecuencia, a pesar de que hay dinámicas adultocentristas y autoritarias, prevalece un ambiente familiar donde se estima al otro, lo que sin duda tiene relación con la mirada paternalista de querer protegerlos, pero también con el ver al otro como un ser integral por lo que es importante darles herramientas para que ellos puedan hacer la diferencia en su contexto social y apoyarlos en todos los ámbitos. Esta característica no deja de ser importante al momento de la formación ciudadana ya que el afecto, confianza, respeto, comprensión y ternura ya que mediante su experiencia se desarrolla la humanidad (Cussiánovich, 2009), en otras palabras;

“las apelaciones de tipo afectivo son medios de socialización democrática extraordinariamente poderosos, en particular en el desarrollo de las actitudes de afecto, confianza y respeto mutuos. [Sin embargo] la eficacia de esas intervenciones socializadoras depende también de la coherencia interna del discurso lógico formal transmitido por las agencias de socialización y de la coherencia entre ese discurso y las conductas efectivamente democráticas por el conjunto de las agencias socializadoras” (Pizarro & Palma, 1997: 28).

Por último, otro ámbito de observación en el cual se pueden develar valores de la comunidad es en las motivaciones que tuvieron los niños y las niñas para aceptar roles de liderazgo ante sus pares. Así, los intereses de la directiva del curso para presentarse fueron mejorar el curso, salir de la sala (tener excusas) y ayudar a los compañeros; así que a pesar de que tienen motivaciones con fines de beneficio individual, es importante el sentimiento de querer trabajar por el bienestar del grupo curso. En cambio, los integrantes del CCEE no manifestaron interés en el colectivo, sino que sus motivos fueron totalmente personales como “hacer algo diferente” y “capear (faltar) a clases”.

“¿Cuáles fueron sus intereses para ser de la directiva?”

Franco: Porque a veces puedes salir de las clases y hacer nada (risas).

Daphne: Yo quería ser presidenta para mejorar el curso, pero no, no pude.

Franco: Como que cambio todo, íbamos a empezar bien y como que cayó todo así, no solo por algunos, sino todo el curso”.

(Directiva, Séptimo Básico, Escuela Antilhue)

Una mirada general de la cultura escolar de la Escuela Antilhue obliga a considerar las consecuencias que tiene el hecho de que sea un establecimiento de dependencia municipal. El autoritarismo sería una de ellas porque las decisiones sobre el devenir del

establecimiento provienen principalmente de los municipios y sus áreas de educación, lo que tiene efectos en la construcción de la institución escolar ya que los docentes y estudiantes no se identifican con la gestión del establecimiento. En palabras de Edwards et. al (1995):

“Al hablar de autoritarismo en la gestión educativa cotidiana, nos estamos refiriendo a una forma de estructuración de las relaciones de poder entre los diversos actores. En ellas, se prescinde de la "participación real" de los docentes y de los alumnos en las decisiones acerca del desarrollo cotidiano de las actividades escolares. Este rasgo de la organización escolar es percibido y vivido por los directivos docentes, por los profesores y por los alumnos. Por lo tanto, es una percepción que comparten todos los actores de los liceos y forma parte de esta cultura escolar” (pp.26).

Los mecanismos autoritarios que toman las relaciones institucionales en los establecimientos municipales son la falta de participación de los docentes en aspectos administrativos y hasta pedagógicos, incluyendo las escasas oportunidades de que los profesores manifiesten sus puntos de vista en diversos temas conllevando a que en la práctica sólo sigan órdenes y/o indicaciones administrativas; la lejanía que tienen los funcionarios directivos de la realidad del aula y los estudiantes; la vigilancia como forma de control hacia los profesores y alumnos; y la infantilización de los padres, madres, apoderados y de los estudiantes (Edwards et. al, 1995). De lo anterior es totalmente relevante el hecho de que

“Las relaciones laborales cotidianas, el tipo de liderazgo directivo de la escuela, las posibilidades de apropiarse y participar del proyecto educativo, la existencia de espacios de reflexión y elaboración colectiva, son factores que pueden potenciar o inhibir la posibilidad de que los docentes analicen críticamente sus prácticas y encuentren formas de reelaborarlas” (Cerdeña et al, 2004: 10).

En otras palabras, si se desea que los profesores en su actuar en el aula promuevan valores democráticos, ellos deben ser considerados de esa forma por la administración del establecimiento; *“respetándoseles su dignidad, saber profesional y capacidad para participar efectivamente en el desarrollo de su escuela y de la educación en nuestro país”* (Cerdeña et al 2004: 78).

En síntesis, se puede definir a la cultura escolar de la Escuela Antilhue como autoritaria y paternalista, de lo cual se destacan los siguientes aspectos debido a la incidencia directa que tienen en el carácter que adopta la participación de sus estudiantes. En primer lugar, se debe mencionar el tono jerárquico que adquieren las relaciones y la forma de organizarse dentro de la institución. El afecto como un valor que promueven y se vive en la cotidianidad, entre algunos adultos y niños/as, pero principalmente entre estos últimos. El autoritarismo como dinámica para enfrentar conflictos. Las pocas o prácticamente nulas instancias en las cuales se reúne toda la comunidad educativa, o, al menos un gran número de sus integrantes. En relación a esto, el bajo o nulo nivel de incidencia que tiene la comunidad en el devenir de la institución por las características de

su organización jerárquica y su dependencia municipal. Además, se evidencian contradicciones entre sus documentos formales y prácticas; se manifiestan intenciones de cambiar la relación entre adultos y niños/as con el fin de promover una formación integral al estudiantado, sin embargo, se ve que en la práctica predominan prácticas paternalistas y autoritarias. Ante este punto se destaca el carácter “familiar” de la comunidad, ya que el afecto y el cariño se vuelve un argumento y sello en la forma de establecer relaciones, aunque no todos se involucren de esta manera. Finalmente, respecto al espacio otorgado a las acciones de los/as niños/as, cabe destacar el hecho de que el presidente del CCEE tiene presencia en algunas de las instancias formales de reunión de la comunidad (Comité de Convivencia Escolar, Comité de Gestión y Consejo Escolar), por lo que juega un rol importante ya que debe canalizar la información entre sus pares. Ahora bien, tal como ya se ha afirmado, todo lo expuesto incide en el carácter que adquiere la participación de niños, niñas y adolescentes en su contexto escolar, cuya forma y evidencia se expondrán a continuación.

Ausencia de participación protagónica: niveles bajos de participación infantil

La Escuela Antilhue muestra que tiene intenciones de crear espacios y experiencias en donde sus estudiantes participen, pero en la práctica éstas no logran ser significativas por diversos motivos; espacios restringidos, desinterés del alumnado y que la dinámica jerárquica de relacionarse merma a todos los actores. En consecuencia, la Dirección del establecimiento afirma que generan instancias de participación a sus estudiantes, en conjunto con otorgarles una formación acorde a su realidad de “futuros ciudadanos”, sin embargo, según lo observado, estas instancias no logran promover el protagonismo en sus alumnos puesto que a pesar de que hay espacios para que los estudiantes se organicen éstos no son aprovechados por ellos/as ni son impulsadas por todos los adultos que conforman la comunidad escolar. Incluso a pesar de que se promueve la elección de un Centro de Estudiantes y la organización de los cursos en Consejo de Curso, estas instancias no logran articular una organización que represente ni comprometa a sus participantes ni al resto de los estudiantes.

A. Organización Infantil

Siguiendo las características presentadas en el marco teórico se puede decir que en general en la escuela se han dado los primeros pasos para promover la organización infantil pero no se obtienen los resultados esperados. Específicamente; se permite la autogestión de los estudiantes, pero no se promueve por parte de la comunidad, se trabaja para lograr un buen clima de trabajo, pero no siempre se consigue y se otorgan espacios de autogestión, pero no se utilizan con ese fin – pensando especialmente en el Consejo de Curso y CCEE -. En otros aspectos están totalmente al debe ya que hay una presencia constante de los adultos en todas las instancias, no se potencia la intervención ni transformación del entorno por parte de los estudiantes, no hay autoorganización y las

instancias suelen ser instrumentalizadas por los adultos ya que su labor es fundamental. Por último, la característica que sí cumplen en su totalidad es permitir la asociación libre de niños y niñas. De esta manera, de acuerdo a lo observado se puede afirmar que la Escuela Antilhue está en deuda con el parámetro otorgado desde la postura del protagonismo infantil.

Un hecho que refleja la dinámica que se observó en la escuela es que los estudiantes con los que se conversó no mencionaron en ningún momento que se hayan organizado espontáneamente con sus pares. Los adultos consultados sólo nombran dos casos aislados: uno que ha sido por seguir tradiciones (la Directora cuenta el caso de una generación de Octavos Básicos que se unieron para que se realizará su fiesta de gala a pesar de que no había Centro de Padres, los cuáles eran quienes se hacían cargo de este evento) y por temas de convivencia escolar, como casos donde molestan mucho a un compañero (Bullying), ambas iniciativas de cursos específicos y aislados – es decir, actuaron como grupo curso sin unirse a otros compañeros/as –.

“Nunca ha llegado un caso donde los niños se reunieron para defender a un alumno por una injusticia o que le pusieron mala nota en una prueba y que el Centro de Estudiantes, ellos no recurren a esas instancias” (Asesora del CCEE, Orientadora, Escuela Antilhue).

“Pero como te digo son alumnos buenos entonces finalmente cuando algo pasa en el curso ellos se sienten incómodos o atacados, siempre hay alguien que saca la voz y pide ayuda, y no solamente para alumnos específicos, sino que para el alumno en general. Yo creo que esa es la demanda principal, tampoco hay mucho como proceso de pensamiento de ellos en base a política educacional, por ejemplo, yo creo que son muy chicos para... entonces, justamente como cosas cotidianas, entonces es variable finalmente” (Profesor Jefe de Séptimo Básico, Profesor de Inglés, Escuela Antilhue).

La respuesta de los estudiantes a las diferentes instancias participativas es diversa. Afirman que la organización de ellos va a depender del “espacio” que les otorgue el profesor, es decir, de la oportunidad de participar que les entregue, cómo los guíe; lo que conlleva a una falencia grave: los adultos que conforman la comunidad escolar no siempre promueven la organización infantil.

“Yo creo que también depende del curso, no todos son iguales y tiene mucho que ver con el liderazgo del profesor, tiene que mucho que ver como el profesor dirige el Consejo de Curso. Como les da la responsabilidad al alumno, como se la da; “usted es el presidente del curso, usted tiene esta responsabilidad”” (Asesora del CCEE, Orientadora, Escuela Antilhue).

Lo anterior no interfiere en que algunos estudiantes demuestren la creencia de que la organización con sus pares les trae beneficios a todos como comunidad. Por ejemplo, tal como ya se mencionó, los integrantes de la directiva del curso afirman que sus intereses para presentarse fueron mejorar el curso y ayudar a sus compañeros.

Con respecto al curso, su organización y liderazgo hay que mencionar que la directiva no logra dirigir a sus compañeros/as; en una ocasión Rodrigo (el presidente) intenta organizar al curso parándose frente a ellos, pero no lo logra; no consigue guiar una conversación con sus compañeros, incluso a veces prefiere hablar a través del profesor jefe. Por consiguiente, se puede decir que no existe una figura de líder que promueva una participación protagónica entre sus pares, no hay empoderamiento ni autonomía como grupo y en consecuencia tampoco se logra una autogestión ni menos una autoorganización entre ellos. La única organización que se logra en cierta medida es la promovida por los adultos (desde el departamento de Orientación), que son los “encargados”: que consiste en que cada estudiante tiene una responsabilidad o cargo, por ejemplo: ayudante de Lenguaje, encargado del aseo, etc. La organización interna entre compañeros es difícil y no han logrado concretar nada, como juntar dinero para los pelerones de octavo básico o respetar las reglas de convivencia que ellos mismos establecieron en una ocasión.

Según los integrantes de la directiva, ellos en un comienzo tenían intenciones e ideas para desarrollar en beneficio del curso, sin embargo, sus anhelos no se han cumplido porque sus pares no los escuchan ni respetan sus cargos y/o roles lo que les ha generado a todos una desmotivación por seguir trabajando. Sienten que hay una falta de compromiso por parte del curso que deben mejorar, en conjunto con la unión del grupo.

“Yo como directiva quería mejorar el curso, así como que darle motivación para que hicieran sus tareas, para que suban las notas, para que también no repitan. Quería hacer como varias cosas con el curso para que, como darle motivación así “chiquillos ustedes quieren ser alguien en la vida” y la cuestión, pero como que les decís y después les entra por aquí y les sale por acá. Son como... hasta que ahí ya me aburrí y preferí hacerlo por mi parte. Es que son tantas las veces que hay que repetirlo y repetirlo y nunca las hacen” (Vicepresidenta, Séptimo Básico, Escuela Antilhue).

“Daphne: Porque en realidad como directiva de curso no hacemos nada. Nos llaman y nosotros damos una opinión, pero no hacemos...”

Pía: Es que dicen algunas cosas y después no la hacen. Cuando pusimos las reglas todos dijeron “ya lo vamos a hacer” y el día siguiente no las cumplimos nada”.

(Directiva, Séptimo Básico, Escuela Antilhue).

Esto se corrobora con las observaciones realizadas en el aula, en las instancias que fueron observadas todos se gritaban para dar su opinión y/o intentar organizarse. En general los consensos son promovidos por el profesor jefe, es decir, él es quien siempre media la interacción. Además, no hay participación de todos y dado a las características ya dichas no se logra un consenso espontáneo ni rotundo entre ellos. En general los que intervienen opinan, pero principalmente desde la crítica y la queja más que desde la propuesta. Además, no todos cumplen sus roles, lo que también da cuenta de que no cumplen sus compromisos y/o consensos. Entre pares no se respetan ni apoyan mucho

en las responsabilidades que tienen que hacer cada uno, por ejemplo, a la chica que le corresponde retirar los celulares al empezar la clase no le cooperan porque ponen resistencia o no ayudan a quien está barriendo la sala.

“Profesor Jefe: Antes de empezar... (Dirigiéndose a Rodrigo) ¿Lo quiere decir usted o yo? (Rodrigo con un gesto le dice “Usted”). Cómo ustedes saben que los octavos usan polerones, a Rodrigo se le ocurrió la idea que podrían juntar dinero semanalmente ya que cada uno cuesta alrededor de \$10.000. No sé si tienen tesorerera... (Varios gritan, por lo que entiendo no se alcanzó a votar por ese cargo por lo que no hay una fija, así que el profesor nombra a la Pía). A la Pía, podrían darle \$100 diarios o los viernes para empezar a juntar la plata.

Muchos gritan, no se entiende nada. Al menos no desde el final de la sala.

Profesor jefe: ¿Están de acuerdo con hacer eso? Bueno si juntan \$100 los viernes no tendrán ni \$3.000 a fin de año, así que \$500 los viernes... ¿Están de acuerdo? Algunos gritan “¡Siii!” (Igual algunos hablan desde su puesto o mirándome que mejor pagan los 10.000 de una en vez de semana a semana. Alguien dijo: “No, me niego”).

Profesor jefe: “No lo haga”.

(Observación de Consejo de Curso, Séptimo Básico, Escuela Antilhue. 30 de mayo 2014)

“De la nada aparece el tema de la cuota para el polerón, parece que los chicos creen que es para el profesor.

Pía: ¿Por qué no pagan la plata de una en la reunión de apoderados?

Profesor jefe: El Rodrigo me dio esa idea como proyecto y la encontré súper buena. Ustedes páguenle a la Pía.

Algunos dicen: “No, la Pía es irresponsable. Se le pierde todo”.

Rodrigo se acerca y paga los primeros \$500 al parecer”.

(Observación Consejo de Curso, Séptimo Básico, Escuela Antilhue. 06 de junio 2014)

Una opinión diferente es la del profesor jefe quien considera que ellos sí logran organizarse dependiendo del asunto, que hay experiencias exitosas. Sin embargo, al leer los momentos a los cuales hace referencia se puede inferir que en ningún caso la organización que él destaca se relaciona con acciones que desarrollen autonomía o empoderamiento de los estudiantes respecto a su comunidad educativa.

“¿El que sean dispersos trae consecuencias para la organización?”

Depende para lo que se estén organizando en verdad, si tienen que hacer un trabajo en grupo son súper rápidos para organizar su grupo porque como te digo son un curso afiatado por lo que no cuesta mucho que ellos encuentren el par con quien trabajar. Si se organizan para una convivencia, por ejemplo, también es súper rápido porque ellos saben lo que quieren, lo que les gusta, lo que cada uno trae, lo que cada uno puede aportar y que pueden, o sea con que puede aportar cada uno. Cuando hay que organizarse para una actividad fuera de la escuela, o sea fuera de la hora de clase ahí cuesta más porque todos quieren participar y todos quieren ser protagonistas y todos quieren sentirse apreciados, todos quieren sentirse importantes, y también ellos siempre esperan que uno participe con ellos. Que yo

sea, que la relación sea como recíproca. Eso.” (Profesor Jefe de Séptimo Básico, Escuela Antilhue).

Ahora, con respecto al CCEE nuevamente se puede afirmar que no hay autogestión ni autoorganización partiendo desde que el CCEE no es un actor importante en la comunidad educativa ya que no son reconocidos por sus pares, es decir, para los estudiantes el CCEE no es una instancia a la cual acudir puesto que no está en el discurso de nadie, y además que sólo intervienen en las instancias predeterminadas por los adultos del colegio y no tienen la posibilidad ni intención de gestionar propuestas internas.

De esta forma también se observa la ausencia de liderazgo. Según la asesora ellos no se apoderan del rol, “no saben qué hacer”, por lo que siempre es necesario que esté guiando un adulto. Ella asume que el CCEE termina siendo una experiencia dirigida, hay una falta de compromiso de parte de los integrantes puesto que muy pocos quieren asumir responsabilidades, lo que concuerda con la dinámica paternalista. Esto se refleja en una ocasión en la cual llegué a la escuela y ella me pidió que me quedaría con el CCEE “supervisando”, es decir siempre es necesaria la mirada de un adulto. Inclusive el mismo presidente afirma que no tenía idea que era el Centro cuando se postuló.

“No, es que dijeron centro de alumnos y yo dije “ah, me postulo”. Si al final. Y ahí salí, no tenía idea de lo que era al principio...” (Presidente CCEE, Escuela Antilhue).

“Yo no siento que ellos se empoderen de su rol, todavía yo creo que les falta mucho para eso. Yo sí creo que ellos asumen que ellos tienen que hacer algo, pero no saben todavía bien que hacer, pero tienen como esa idea de “yo soy el presidente tengo que hacer algo” pero bien no saben qué hacer, por eso uno siempre tiene que estar con ellos en la toma de decisiones, acompañándolos, porque les cuesta organizarse, por ese tipo de cosas”. (Asesora del CCEE, Orientadora, Escuela Antilhue).

El paternalismo también se evidencia en que los integrantes del CCEE evalúan su gestión a partir de los comentarios de los adultos; ellos afirman que su gestión ha sido buena porque “nadie les ha dicho lo contrario.

“En todo yo creo que bien porque nadie me ha retado, nadie me ha dicho te falta algo por algo, por allá. Yo creo que todo bien. El diario mural lo hacemos bien, cuando son las juntas dejamos ordenado lo que llevamos” (Secretario CCEE, Escuela Antilhue).

En consecuencia, la falta de organización que se ha evidenciado en las diferentes instancias implica un punto débil en el desarrollo del protagonismo infantil, ya que tal como dice Sauri (2009); *“el protagonismo y la organización infantil, tratan de una dimensión que tiene un alto contenido pedagógico en la medida de que contribuye a la formación de habilidades y capacidades que son necesarias para el desarrollo individual y*

colectivo del ser humano” (Sauri, 2009: 61). Esto porque, por ejemplo, en el caso de que la oportunidad de opinar está limitada por la recepción de las personas adultas, el poder tener la capacidad de asociarse y organizarse sería una solución ante sus demandas y/o problemas como estudiantes y niños/as.

A su vez, la misma autora releva la importancia de trabajar el liderazgo, ya sea a nivel colectivo – por los motivos ya mencionados – y a nivel individual con el fin de enriquecer el proceso colectivo y generar liderazgos positivos, evitando que una persona se ponga sobre otra o que solo se sigan a un grupo reducido de líderes. Para esto *“es importante que, en el proceso de acompañamiento de la participación infantil, exista la sensibilidad para apoyar con actividades específicas el desarrollo de las diversas formas de liderazgo que a nivel individual pueden desarrollar niñas y niños, más allá del tipo de habilidades y capacidades que tengan”* (Sauri, 2009: 79).

Por último, es relevante mencionar que los principales intereses de los/as niños/as tienen que ver con las actividades con fines recreativos, todo lo demás en general los desmotivan. En concordancia, los adultos reconocen que los estudiantes son buenos para participar en otras instancias promovidas por el mundo adulto como son los talleres extra programáticos y actividades extracurriculares, por ejemplo, corridas en la comuna por alguna causa o campeonatos deportivos, pero éstas no tienen como objetivo el protagonismo infantil.

B. Participación Infantil

En relación a la participación infantil se evidenció que en la Escuela Antilhue la mayoría de sus estudiantes suelen no participar y cuando lo hacen es desde la obligación principalmente. Son muy pocos quienes muestran un interés en el colectivo y una actitud de propuesta ante su contexto social.

Desde la perspectiva de los niños/as, la participación de ellos se lleva a cabo solamente en “algunas ocasiones” tal como se ha mencionado, pero en general hay una clara tendencia al desinterés y, prácticamente, a una falta de empoderamiento en temas relacionados con la comunidad educativa y/o el futuro de la escuela ya que son los adultos quienes se hacen – y deben hacerse– cargo de esos temas. Las situaciones que realmente los motivan a hacerse partícipes son actividades recreativas o cuando involucra directamente a sus compañeros. En el caso del curso observado específicamente; no todos participan; no se respetan acuerdos o, prácticamente, no llegan a acuerdos, en otros definitivamente no hay interés.

“De repente no participo mucho porque me da miedo que mi respuesta este mal y que el profesor me rete y eso de repente me hace no participar mucho” (Hombre, Séptimo Básico, Escuela Antilhue).

“Yo participo a veces porque me da flojera. Lo que más me motiva es deporte, recreativo” (Hombre, Séptimo Básico, Escuela Antilhue).

“¿En el sentido de que se desmotivaron?”

Varios: Sí.

Felipe: Porque pensé que iba a hacer divertido ayudar a los chiquillos que se complicaban a veces.

¿No ha sido divertido?

Felipe: No, bueno es divertido, pero a veces es complicado...

¿No los pescan mucho?

Daphne: Porque en realidad como directiva de curso no hacemos nada. Nos llaman y nosotros damos una opinión, pero no hacemos...

Pía: Es que dicen algunas cosas y después no la hacen. Cuando pusimos las reglas todos dijeron “ya lo vamos a hacer” y el día siguiente no las cumplimos nada.

Felipe: No, todos desordenados hablando, como locos...

Cuando hicieron reglas de convivencia.

Varios: No funcionó”

(Directiva Séptimo Básico, Escuela Antilhue).

En relación con los profesores afirman que en ocasiones no se involucran con lo que pasa a su alrededor porque los mismos adultos los obstaculizan; ya sea porque les cae mal, les da miedo equivocarse, no se sienten considerados por parte de ellos, se sienten pasados a llevar porque los discriminan por su mala conducta, no respetan sus roles y/o sienten que no los motivan porque no confían en ellos. Mencionan que no son escuchados, que a veces ni los dejan opinar y que incluso muchas veces ni los consideran puesto que solo toman en cuenta a las “buenas alumnas” – que en el curso serían tres -. En consecuencia, no siempre se sienten considerados desde los otros actores de la comunidad educativa.

“¿Se sienten parte de la comunidad? ¿Se sienten considerados?”

Luis: Si nos escuchan.

Rocío: De repente como que son muy llevados a sus ideas.

Miguel: Depende de la situación también. Hay veces que son demasiado llevados a sus ideas y uno puede poner su opinión y no la van a tomar en cuenta y solo su idea...”

(Estudiantes Séptimo Básico, Escuela Antilhue)

“Pero no participas en todo lo que te gustaría porque no te consideran en todo...”

Felipe: Sí.

Pía: Es que, para algunas cosas, las cosas que le conviene están las personas, porque ponte a veces uno le quiere ayudar al profesor y siempre la María y la Romina porque hay encargados de asignatura y siempre la María y la Romina lo de los profesores, entonces como que ¿a dónde está el cargo? Entonces ya da todo lo mismo, si ya yo soy la encargada de Lenguaje y ya me da lo mismo si me mandan o no, entonces es como ya chao.

Te desmotivaste porque sentiste que no te consideraban o respetaban el rol.

Pía: Sí.”

(Directiva Séptimo Básico, Escuela Antilhue).

De esta manera, los relatos que presentan sobre la relación que entablan con los adultos es un punto clave para mirar el proceso participativo de los estudiantes, ya que la escucha es una característica importante en el proceso de comunicación entre las personas y por ende en la posibilidad de vivir experiencias democráticas (Giroux, 1993); *“la escucha es un acto propio del ser humano pues sugiere reconocer al otro como otro, igual y diferente a mí y, por ser igual, portador de los mismos derechos que yo y, por diferente fuente de novedad, enriquecedora de mí y viceversa”* (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003: 38). El no escuchar afecta la comunicación, el diálogo, las negociaciones. Así como opinar es un ejercicio de poder, el no hacerlo o el no ser considerado por el otro cuando ocurre es una falencia clave al derecho de participar, aunque cabe mencionar que no es obligatorio aceptar el contenido de la opinión y tampoco opinar es decidir. *“No escuchar a los niños es una forma de negarles existencia, de mutilar su derecho a la participación, de negarles su presencia pública”* (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003:38).

Esto sería más grave al considerar que esta acción daña la autoestima de los estudiantes, ya que deja en claro que ellos son “menos” puesto que no son tomados en serio o sus opiniones no son reconocidas y muchas veces ni escuchadas. La autoestima es un pilar para la educación para los Derechos Humanos (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003) ya que trabajando en ella se impulsa el sentido de la dignidad humana propia, lo que en consecuencia fomenta el sentido de los derechos y la dignidad humana para los demás. En otras palabras, si no se les escucha es difícil que aprendan o acostumbren a escucharse entre ellos mismos, si no se respetan ni consideran las intervenciones de los estudiantes; es difícil que ellos hagan lo mismo con otros individuos, sean sus pares o no. Es decir, las dinámicas que adquieran las relaciones del mundo adulto con la niñez influyen en las que los/as niños/as establezcan con sus pares.

Relacionado a lo anterior, se evidencia una contradicción en el discurso de los estudiantes, los cuales expresan que la participación y organización de ellos depende de la disposición del profesor a cargo, aspecto que les molesta, pero a la vez sienten que deben tener más apoyo de parte de los docentes, es decir les desagrada que no los consideren - ya sea ignorándolos y que el adulto haga todo -y, en cambio, ellos esperan una actitud de apoyo en el profesor que los acompaña. Este punto se refleja en el relato sobre la labor del profesor jefe a quién le criticaron la disposición que tiene porque en algunas ocasiones interviene mucho o no interviene nada. El mensaje no es consistente para ellos.

“Los profes no los apoyan, ¿el profesor los deja muy tirado?”

Daphne: *No es que nos deje muy tirado, de repente como que como queremos intentarlo y como ya nos ven tan desordenados que dicen “no”, en vez de tirarnos para arriba para poder intentarlo nos tiran para abajo.*

No les tienen fe. ¿Y eso pasa con el profe jefe o todos los profesores?”

Varios: *Con todos”.*

(Directiva Séptimo Básico, Escuela Antilhue)

“Yo también creo que el profe Freddy o los profes nos deberían ayudar más, pero es como que nos dejan hacer todo sólo porque ya somos grandes” (Vicepresidenta, Séptimo Básico, Escuela Antilhue).

En definitiva, si se considera la participación infantil como un aspecto ligado al ejercicio de poder de los/as niños/as frente al mundo adulto, se debe ahondar en el adultocentrismo. Así pues, considerando que *“el papel de los dirigentes refleja el nivel de participación desarrollado por el grupo”* (Gaitán, 1998:91) podemos afirmar que en la Escuela Antilhue prima una dinámica paternalista y adultocéntrica, puesto que toda organización es impulsada y guiada por un adulto, además que no hay líderes entre los estudiantes. Incluso queda en evidencia que ante la dificultad y/o carencias inmediatas de los estudiantes, se deja relegada su participación e involucramiento en la mayoría de las actividades; en otras palabras, a los niños y a las niñas se les protege ante todo y no siempre se les hace parte de la comunidad con todas sus actividades lo que en el contexto educativo de esta institución sería común ya que mucha de la energía que ponen los adultos en su quehacer cotidiano va destinada a resolver conflictos personales de los estudiantes – como casos de violencia dentro y fuera de la escuela, problema con consumo de drogas, conflictos familiares que afectan el bienestar del niño/a – y situaciones de faltas a la norma que ocurren dentro de la escuela. Sin duda esta dinámica responde a lo ya mencionado en el apartado anterior, donde el carácter jerárquico y autoritario de las relaciones se fundan desde la administración del establecimiento al ser una escuela municipal y además que el contexto social en el que viven los estudiantes interfiere en su proceso de formación ciudadana, puesto que *“las condiciones de pobreza en que viven muchas familias impiden el adecuado desempeño de sus papeles socializadores y las prácticas de convivencia familiar democráticas”* (Pizarro & Palma, 1997: 34) y, además, muchas veces hay necesidades y/o problemáticas relacionadas a bienestar material e inmediato de los/as niños/as que fomentan aún más el carácter paternalista de las acciones de los adultos.

Sumado a lo anterior, la presencia del adultocentrismo también tiene causas que se relacionan con las creencias personales de los adultos, siendo algunas:

“El temor estructural de parte de las instituciones adultas de perder el control de la conducta de niños y niñas (...) [y] la falta de conocimiento (...) sobre el desarrollo infantil, los procesos de construcción de conocimiento y de sus capacidades en forma integral” (Sauri, 2009:71).

Ambas características se observan en la escuela puesto que los profesores de mayor edad muestran una reticencia a la participación de los niños ya que afirman que ellos perderían autoridad o se perdería la disciplina. Y por el otro lado, los profesores jóvenes tienen la intención de hacer participar a los estudiantes, pero no siempre cuentan con la información y recursos necesarios - como es el caso de la asesora del CCEE -. Algunas actitudes que fueron observadas en la Escuela Antilhue de parte de algunos adultos (docentes) fueron arrogancia, soberbia, poca empatía y tolerancia, débil manejo del diálogo, imposición de ideas – cabe decir que no se observó en el cien por ciento de los

profesores observados -. Además, tal como ya se ha mencionado, están las intenciones y se afirma que hay instancias de participación, pero en la práctica no son significativas para los estudiantes y tampoco para la comunidad en general ya que sus resoluciones no tienen efectos directos en las decisiones que se toman. En consecuencia;

“Es el predominio de un modelo proteccionista en la construcción de nuestras relaciones con los niños, lo que, muchas veces, ha impedido que se desarrolle un reconocimiento adecuado de la capacidad de participación real de ellos. (...) Y es su necesidad de protección de la que los adultos se han valido para justificar su persistente resistencia a conceder a los niños el derecho de tomar decisiones propias en su vida. Es así como se establece un círculo afirmador. Pues, atribuyendo a los niños una falta de competencia para decidir su vida, se los considera vulnerables y necesitados de protección. Y porque necesitan protección, los adultos se creen apoderados para actuar en su lugar. Negando a los niños el poder de tomar decisiones o de participar en ellas de manera amplia, su vulnerabilidad ante la autoridad adulta crece aún más” (Lansdown citado en Liebel & Martínez, 2009: 74).

Una de las consecuencias de esta actitud es la infantilización de la participación que se caracterizaría en que la formación

“es altamente valorada desde una perspectiva lúdico-adultocéntrica. Con todo lo positivo que la formación para facilitar la participación infantil significa, es común que desde la dinámica adulta se considere que nunca se está bien preparado para iniciar procesos y que las experiencias más efectivas deriven en momentos poco sistemáticos de participación infantil que no siempre tienen prioridad en la agenda institucional.” (Sauri, 2009: 71).

Ahora bien, es de gran cuidado el hecho de que se evidencien dinámicas adultocéntricas en instancias de organización infantil. Según Sauri (2009) esto se debería a que se rigen según modelos que vienen del mundo adulto, lo que concuerda con la realidad de la escuela, particularmente en el CCEE y la forma en que se plantea su conformación el cual se rige por el modelo de elecciones ciudadanas nacionales. Esta dinámica puede generar contradicciones y/o dificultades en el proceso de participación, dentro de las cuales destacamos la necesidad que se crea *“de que sólo niñas y niños (generalmente los de mayor edad) que desarrollan más habilidades para el debate y la negociación política, con base en las características de los grupos de poder adulto, sean quienes alcancen la oportunidad de protagonizar procesos de participación”* (pp.75), obligando a los estudiantes a tener un mayor desplante, tener conocimientos más especializado, un carácter más político, entre otros, para obtener un “liderazgo” o reconocimiento entre sus pares.

También las dinámicas paternalistas – adultocentricas se observaron en las reuniones del CCEE donde está actitud la desarrollaba la asesora y cuando ella no estaba el rol lo tomaba el presidente, quién sería el único que tiene una actitud de “líder”. En una ocasión estaban armando el Diario Mural y el presidente corrige el trabajo de sus compañeros,

inclusive el mío. Además “retaba” a sus compañeros, es decir, su actitud era como “el profesor” que vela por el buen trabajo y la disciplina en las reuniones cuando no está la asesora.

Contexto: armando el diario mural informativo.

Pegan todo muy recto, incluso yo puse algo ladeado y el presidente pregunta quién lo puso así, respondo que fui yo. Él lo corrige porque “todo tiene que estar derecho”. Les comentó que son cuadrados. El presidente dice que es necesario ser un poco rebeldes. (Observaciones Reunión de CCEE, Escuela Antilhue. 22 de agosto 2014).

A pesar de lo expuesto, en especial de que las actividades que realiza el CCEE no involucran intervención en el devenir de la comunidad ni resolución de conflictos, sino que simplemente organización de actividades recreativas y representación en instancias informativas, es importante señalar que al menos en el espacio recreacional el CCEE cuenta con la oportunidad de participación activa en ciertas fechas. De esta manera, siguiendo a Lansdown (citado en Sauri, 2009), se puede decir que se muestra cierto nivel de protagonismo ya que es una iniciativa de participación que se caracteriza por: ser iniciada por adultos, involucra la colaboración de los niños y niñas, e involucra la creación de estructuras en las cuales los estudiantes pueden influir en los resultados. *“Dicho de otra forma, aunque el trabajo lo comienzan personas adultas, involucra a niñas y niños como contrapartes, y hace necesario de alguna manera que compartan el poder y la renegociación de las relaciones tradicionales entre ellos”* (pp. 62).

Para concluir, se han de considerar algunas observaciones. Primero que es importante distinguir entre consulta y participación, entendiendo la consulta como *“una oportunidad para expresar puntos de vista y opiniones, mientras que la participación implica un activo involucramiento activo”* (Sauri, 2009: 83). De esta forma en la escuela Antilhue se generan instancias donde se otorga la posibilidad de que los estudiantes se expresen – a pesar de que no lo hagan o no son considerados por las personas adultas – pero no siempre éstas culminan en experiencias participativas significativas, en otras palabras, es necesario tener presente que *“incluso cuando la consulta puede ser parte de un proceso participativo, consultar a niños y niñas no siempre lleva a un proceso participativo”* (pp.83). Se pueden tener las intenciones mas es necesario tener claro cómo se guiará y/o construirá el proceso participativo. Incluso los estudiantes no reconocen en sus discursos instancias de participación para ellos.

En segundo lugar, la dinámica paternalista que está detrás del adultocentrismo junto a un modelo proteccionista hacia la infancia crea un escenario desfavorable ya que el “proteger” y “atender” a la niñez conlleva a minimizar la autonomía de los estudiantes. Por consiguiente, es necesario despaternalizar la noción de protección poniendo en tela de juicio la distribución de poder que existe entre niños y adultos para que los primeros puedan hablar desde la misma altura que los adultos. Cabe mencionar que muchas veces estas violaciones a los Derechos del Niño son inconscientes, debido a dos características del adultocentrismo; la rigidez de generaciones pasadas y la

desinformación sobre estrategias para trabajar con los estudiantes. Con respecto a esto también es importante considerar que este cambio puede pasar por los adultos pero también por la iniciativa de los niños y las niñas, puesto que tal como se ha evidenciado, una consecuencia de la dinámica paternalista es que también los estudiantes generan dependencia del actuar de los adultos, es decir, cuando esta es la única forma en que se establece la relación para los estudiantes se vuelve vital la permanente retroalimentación de los adultos a cargo ya sea por inseguridad o porque es la forma en que saben trabajar; es complejo verlos de manera horizontal si es que desde su experiencia cotidiana siempre han tomado un rol protector y/o superior. En definitiva, el adultocentrismo socializa tanto a los/as niños/as como a los profesores en actitudes de dependencia y falta de iniciativa, ya que lo esperado es que se ejecuten tareas predefinidas o se reproduzcan contenidos; además de enseñar una participación sólo formal en espacios sociales dificultando un involucramiento más significativo (Águila, 1998).

C. Expresión infantil

Por último, en relación a la expresión infantil vivida en la Escuela Antihue, es determinante el desinterés que manifiestan los estudiantes y el “silencio” – el mismo que hablaba Gaitán (1998) – con el que enfrentan ciertas situaciones. Sin embargo, en las conversaciones que tuve con ellos dieron cuenta de que sí escuchan lo que los adultos dicen y que tienen una opinión al respecto, siempre tienen un punto de vista, una mirada crítica de su entorno y su realidad social, el tema es que no siempre lo expresan ya que tal como se ha dicho anteriormente a veces sienten que no son valorados ni escuchados en su entorno, en especial por parte de los adultos. Muchas veces sienten que no sacan nada dando su opinión o perspectiva porque sus pares y los otros actores no los escuchan, pero tal como se dijo eso no significa que no hagan un análisis personal de lo que les rodea. Sólo algunos son capaces de expresar sus ideas y opiniones pero suelen hacerlo desde una actitud defensiva; en algunas situaciones se intenta el diálogo pero les cuesta expresar de manera consistente sus argumentos; además que el clima del aula es desordenada, no hay mucha disposición de escucha entre pares y la relación con los adultos no siempre es receptiva. A otros chicos de plano no les interesa nada por lo que suelen callar todo, incluso uno de los participantes del grupo focal realizado no opinó nada porque no le interesaba siendo que la participación fue voluntaria, sólo quería salir de clases.

“¿Cómo es la relación entre ustedes, los estudiantes, y los adultos y/o profesores de la escuela?”

Varios: Bien.

Matías: Somos como amigos...

Pablo: Depende del profesor, de la persona...

Miguel: Es que son profesores que solo son profesores que no quieren ser nada más, ni amigos... porque no se ríen...

En general se llevan bien con los profesores. ¿Ustedes sienten que los escuchan?

María: Sí... no todos.

Pablo: Yo me llevo súper mal con los que no me escuchan porque hay veces que los profesores dicen que respeten a los profesores pero ellos no nos respetan a los alumnos, esa es la cosa...

Por ejemplo, ¿en qué situaciones en que no se sienten respetados?

Pablo: Hay veces que nosotros necesitamos ayuda en una tarea, nosotros le decimos de buena forma “¿tía me puede ayudar?” o “tío no entiendo esto” y ellos van y dicen “ah no” ...

Daniela: Explican bien o explican mal. A mí siempre me pasa que no entiendo nunca, soy muy porfiada, me cuesta mucho entender, entonces la profe se enoja conmigo porque yo no entiendo. Pero a mí me cuesta mucho entender, sobre todo Matemáticas”.

(Estudiantes de Séptimo Básico, Escuela Antilhue)

Definición de participación: participar es estar, unidad y cuidar

Todas las características expuestas se evidencian al pedirles a los estudiantes de la escuela que definan que entienden por “participación”. Sus respuestas fueron colaboración, “que todo salga bien”, opinar, “estar”, unión, “pasarla bien”, ayudar al otro. Es decir, sus nociones sobre participación tienen que ver con estar presentes y ser parte de una comunidad, de un grupo unido que debe cuidarse y apoyarse entre ellos y que disfruten cuando estén juntos, haciéndose evidente los valores de afectividad, amor, confianza, compañerismo y protección que priman en la escuela. De esta manera dan cuenta de que a pesar de que no tienen una participación protagónica, ellos sienten y comprenden que participan siendo parte de una comunidad y velando por el bienestar de todos.

“Según su experiencia, ¿qué es participar?”

Javier: Participación es opinar, participar en algún deporte, algún evento, cosas así.

[...] María: Participar yo creo que es unión. Unión con familia, o sea la participación como puede ser juntarse primos, tíos, eso es la unión. Lo mismo que en el colegio, podemos participar en la alianza y todos los alumnos participación. Por eso hacen alianzas, para unirse, para competir con las alianzas.

Javier: Para pasarla bien.

¿Y la toma de decisiones?

Miguel: Para mí es opinar”.

(Estudiantes de Séptimo Básico, Escuela Antilhue)

“Daphne: Participar es como apoyarnos entre nosotros mismos, como participar es si a alguien le cuesta nosotros podríamos ayudarlo, así salir adelante (...)

Pía: Para que vayamos parejo.

Daphne: Para que nadie se quede atrás.

Franco: Yo también siento que es ayudar”.

(Directiva de Séptimo Básico, Escuela Antilhue)

“Que todos colaboren, que todos lo pasen bien en lo que vamos a hacer y que todo salga todo bien. Para mí eso”. (Presidente CCEE, hombre, Séptimo Básico, Escuela Antilhue).

Finalmente, de modo general, se puede sintetizar que en la Escuela Antilhue tanto los funcionarios, padres y estudiantes presentan problemas de participación en la comunidad ya sea por motivos personales o por motivos propios de la estructura institucional o cultura escolar, como es el hecho de que no funcionan los canales de comunicación y no hay instancias donde todos los individuos que componen la comunidad se reúnan, entre otros. Así también, al ser un establecimiento de dependencia municipal, los funcionarios y los diversos actores no tienen la capacidad de influir directamente en el devenir de la escuela - es cierto que con manifestaciones los diferentes funcionarios logran organizarse y levantar demandas, pero siempre mirando a la Corporación Municipal y no la comunidad en sí -. Todas estas características provocan que a pesar de que en el PEI haya manifestaciones claras para hacerse cargo de un proceso de formación de actores sociales y ciudadanos no se logran evidenciar en la cotidianeidad de la escuela, excepto por ciertos individuos que ejercen la docencia desde lo afectivo, relacionándose así de una manera más horizontal con sus estudiantes, aunque no siempre se logra ya que priman las dinámicas autoritarias. A pesar de lo anterior, en la escuela Antilhue se vive un clima de buenas relaciones y cariño por los compañeros y la comunidad en sí. Es cierto que hay conflictos de disciplina que tensionan constantemente el quehacer y la vida cotidiana, pero suele predominar un clima familiar que motiva a los niños y a las niñas a sentirse partes de su escuela y de su curso particularmente.

Capítulo IV. Colegio Raimapu “Tierra Florida”

Al igual que en el capítulo anterior, a continuación, se expondrán los elementos de la cultura escolar del Colegio Raimapu y las características que tiene la formación ciudadana en esta institución.

Una cultura participativa y dialogante

Con respecto a la cultura escolar se recolectó información sobre los artefactos materiales, lenguaje y estilo de comunicación, personajes, ritos y rutinas, normas y valores; todos estos serán descritos desde la mirada de la formación ciudadana.

A. Artefactos materiales

Tal como se mencionó el colegio Raimapu está dividido en tramos, por lo que el trabajo de campo se hizo en una de las dependencias del colegio. La infraestructura consta de una construcción de 2 pisos donde asisten los cursos de quinto a octavo básico. En el primer piso hay diversas dependencias: oficinas (subdirectora, secretaría, inspectoras), 4 salas de clases, los baños de hombre y mujeres y la sala de profesores. También hay un quiosco que está abierto sólo en los horarios de recreo. El edificio forma una U donde en su encuentro hay mesas de ping pong, mesas de “picnic” (mesones de madera con banca), bancas de madera y una malla de voleibol baja y pequeña. En el segundo piso se encuentra la biblioteca CRA, 4 salas de clases más, alrededor de tres “oficinas” que son espacios pequeños con una mesa y silla destinados a ser un espacio que se use para conversaciones y entrevistas entre diferentes miembros de la comunidad – en estos espacios se realizaron las entrevistas con los profesores y la directiva del curso –, además de un salón grande. Atrás de esta construcción se encuentra una multicancha de cemento, ese es el lugar donde se realiza la clase de Educación Física y su uso en los recreos está normado. En términos decorativos prima la madera como material ya que los techos, paredes, puertas suelen tener este revestimiento, cuando no hay madera hay cemento o están las ventanas.

La sala de clases es pequeña, por lo que estudiantes se encuentran “apretados”. Tienen mesas individuales con sus sillas respectivas, 28 exactamente, pero se sientan en parejas formando tres filas que miran hacia “delante”. Al frente está la mesa del profesor con su silla, además de dos pizarrones. En ambos costados tienen grandes ventanas (que dan a una pared y la otra al patio) por lo que tienen mucha luz natural, pero en invierno es muy helada. Además, cuentan con un diario mural y percheros en la zona de atrás y repisas en ambos costados de la sala (bajo las ventanas).

En el colegio no se les exige uniforme a los estudiantes, por lo que todos van con “ropa de calle”, algunos con el pelo teñido, con diferentes cortes, etc. Los niños y las niñas valoraban este aspecto porque les permite ser ellos mismos y desarrollar su individualidad

e identidad. Los profesores también vestían, en general, de una manera cómoda y relajada.

B. Lenguaje y estilo de comunicación

El lenguaje y el estilo de comunicación se caracteriza por ser respetuoso, horizontal, propositivo y de crítica constructiva – muy pocas veces destructiva – de parte de todos los miembros de la comunidad educativa.

El lenguaje suele ser directo y respetuoso, en la comunicación suele ser importante el dar argumentos para validar una opinión y/o postura. No se observaron momentos de tensión o de agresión.

Según lo observado y conversado, los canales de comunicación de la comunidad son efectivos porque se organizan a nivel de tramo, por lo que son pocas las personas que deben organizarse. Además, es común que un miembro tenga más de un rol dentro de la comunidad – como el caso de la subdirectora entrevistada, que además era profesora y apoderada – lo que facilita aún más el flujo de información.

Hay códigos cercanos, desde el lenguaje no verbal son comunes las manifestaciones de cariño, como los abrazos y saludos de beso entre compañeros/as y profesor –estudiante. En una ocasión un niño desconocido me pasó a llevar en el patio y me hizo cariño en la cabeza de manera tierna para pedirme disculpas.

Lo anterior se confirma con la percepción que tienen algunos adultos sobre los estudiantes del tramo; afirman que son reflexivos y opinan sobre todo lo que los involucra. Entre ellos y con los adultos son cariñosos, respetuosos y no es común el maltrato.

“Ahora lo demás creo que son cariñosos, respetuosos en general con los adultos, o sea desde lo socio afectivo no creo que haya mayor, o sea en este colegio se ven muy poco maltrato... nosotros yo creo que hemos tenido peleas a coscacho dos y cada vez que ocurre nos descompone a todos porque en realidad no es una cosa habitual, tampoco es habitual que los niños se anden maltratando todo el tiempo y cuando ocurre tratamos de zanjarlo. Entonces yo creo que en ese sentido que es lo socio afectivo se acerca bastante a lo que nosotros pretendemos, ahora creo que en la parte como de reflexión, de compromiso conmigo, ahí falta sobre todo de una parte del deber”. (Sub Directora Segundo Tramo, Profesora de Educación Física Colegio Raimapu).

Entre compañeros la relación y comunicación es buena, se nota que hay respeto y cariño. Hay rivalidades y mala relación entre algunos/as pero por lo que se logra observar no llega a alterar el trabajo como curso en general. A pesar de las diferencias el curso es unido.

“A eso quería llegar... que en este curso también, aunque estén mínimamente estereotipadas igual las personas de todos los grupos igual tienen amistades con

todo el curso, el curso ya es unido...” (Estudiante Octavo Básico, Mujer, Colegio Raimapu).

Eso sí, con respecto a la comunicación de la comunidad en general, los adultos entrevistados afirman que es necesario fortalecer la comunicación entre los tramos ya que al estar divididos físicamente muchas veces hace que funcionen como pequeños colegios en vez de una unidad.

Por otro lado, en relación a los conflictos que se dan dentro de la comunidad prácticamente todos se resuelven con el diálogo entre los individuos y actores involucrados. Cuando se presenta el caso que los estudiantes tienen algún problema o inquietud con un profesor o persona adulta, ellos/as suelen levantar la voz y organizarse para formalizar un reclamo y/o demanda. Entre estudiantes suelen criticarse mucho, pero los problemas no llegan a mayores o a contextos de violencia, por ejemplo. Otro tipo de conflicto es entre los apoderados y los trabajadores del colegio, donde en ocasiones suelen darse situaciones de desconfianza por comentarios malintencionados o “cahuines” que se arman fuera del establecimiento.

“Apoderados que cahuinean por WhatsApp. Hay un problema grave de confianza con el colegio, hay papás que lideran la desconfianza con el colegio y eso se lo transmiten a sus hijos: que enseñamos mal, que nos vestimos mal, que llegamos tarde...” (Profesor Jefe, Profesor de Lenguaje, Colegio Raimapu)

Los niños confirman lo anterior; cuentan que ante un problema con profesores ellos se organizan y actúan hablando con diferentes actores. Si no hay solución entran los apoderados al conflicto para resolverlo de manera conjunta: padres y estudiantes. Cuando hay conflictos entre ellos buscan el diálogo con argumentos, incluso se reúnen fuera del horario escolar para hablar y/o resolver temas de convivencia. Un conflicto que se presentó de forma interna en el curso es con la directiva y un grupo de compañeros; se cuestionó a la directiva mediante comentarios a sus espaldas, pero al momento de enfrentar la situación y los dichos no se expresaron argumentos contundentes para que dejaran el cargo.

“¿Cómo resuelven conflictos entre ustedes?

Paulina: *Conversando (compañeros se ríen de su comentario, no le creen). Pero si yo nunca me he agarrado... El que está haciendo conflicto tiene que dar sus razones de que por qué estoy formando ese conflicto sino te vai, te vai...*

Oscar: *Sino no lo pescan.*

(Estudiantes de Octavo Básico, Colegio Raimapu)

“¿Ha habido algún conflicto en el curso por la organización?

Valentina: *Sí, primero ellos lo conversan entre ellos, sin que nosotras nos enteremos supuestamente porque igual sabemos y después lo conversamos como curso, pero ahí yo encuentro que hay un problema ahí porque a la hora de que nosotras le preguntemos qué pasó o qué estaban hablando, no se hacen responsables, no dicen las cosas...*

Paula: *O sea ese es el problema más grande que hemos tenido como directiva...*

¿Cuál fue el conflicto?

Paula: No, fue un papel... es que mezclaron un asunto de nosotras sin ninguna razón. Trataron de convencer al mundo de que nos sacaran de la directiva y cuando le preguntamos a esas personas dijeron que solamente era para que no se enojaran con ellos porque estaban insistiendo mucho...

(Directiva de Octavo Básico, Colegio Raimapu)

Ahora bien, desde una mirada particular hacia cada actor de la comunidad educativa, se puede decir que en cuanto a la dirección del colegio existe la figura de Dirección colegiada, la cual está compuesta de tres subdirectores – uno de cada tramo -, un director general, la orientadora e inspectora general. Ellos se reúnen de forma presencial una vez a la semana y los otros días se comunican principalmente por correo electrónico. La comunicación de los directivos con los otros trabajadores se basa en la confianza y en el permanente diálogo; hay una relación buena y horizontal, sin jerarquías ni separaciones por estamento; hay una reunión semanal donde se reúnen los trabajadores de cada tramo para organizar el trabajo. Por último, la relación que tienen los subdirectores y el director con los estudiantes es directa porque ellos a pesar de su cargo no dejan de hacer trabajo en el aula, es decir se mantienen haciendo clases de su especialidad; esta característica ayuda a que haya una buena comunicación y relación cercana con el estudiantado.

“¿Cómo es la relación de los directivos con los otros estamentos?”

Mira, es una buena relación, creo yo, en general también, obviamente de confianza, de posibilidad de conversar. Yo creo que los profesores también tienen harta posibilidad de plantear sus inquietudes, de repente reclaman porque uno escucha mucho a los papás, pero la verdad es que bueno uno tiene que escuchar a los papás, a los estudiantes, a los profes, al todo el mundo. Eh, también, y en términos como formales de trabajo, nosotros también tenemos una reunión a la semana, una reunión técnica, que son los viernes, entonces ahí vemos situaciones de curso, de asignaturas, distintas cosas a trabajar, por lo tanto, es bastante. Y bueno uno trabaja cercano con sus profesores acá, o sea uno obviamente que está en constante, todo el rato en contacto con los profes y resolviendo cosas y programando. Entonces yo creo que es una buena relación en general, no... y creo yo que los profes también tienen la posibilidad de plantear cuando algo no les parece o preguntar también, hay en este tramo al menos los profes preguntan harto, se apoyan harto, que eso es importante.

De todas maneras, los tramos chicos, están conformado por sólo ocho cursos por lo tanto es poca la cantidad de gente...

Claro, tampoco es tanta la gente que tienes que coordinar tampoco”. (Subdirectora Segundo Tramo, Profesor de Educación Física, Colegio Raimapu)

“Y los docentes con otros actores como los paradocentes, los directivos, ¿también tienen una buena relación?”

Sí, totalmente. Aquí no hay separaciones por estamento, por ejemplo, para el Día del Trabajador, estamos todos juntos celebrando y especialmente para el Día del Profesor, nosotros lo convertimos en el Día del Trabajador de la Educación, no del Día del Profesor, igual hay una cosa especial que hacen los cursos, pero el Día del

Trabajador es para todos, feriado para todos, fiesta para todos. Aquí hay una relación bien horizontal". (Profesor Jefe, Profesor de Lenguaje, Colegio Raimapu)

Entre los profesores, hay una buena relación y organización a través del Sindicato. Y, además, la división por tramos permite que se armen buenos equipos cohesionados, ya que se ve facilitado el trabajo por no ser un gran número de docentes. Los profesores se sienten escuchados y considerados por la administración del colegio y poseen la libertad y/u oportunidad de realizar propuestas, lo que es indispensable para que se generen prácticas que fomenten la participación infantil ya que las relaciones que se generan en la institución a nivel de funcionarios condicionan las acciones que éstos tomen hacia los estudiantes:

"Las relaciones laborales cotidianas, el tipo de liderazgo directivo de la escuela, las posibilidades de apropiarse y participar del proyecto educativo, la existencia de espacios de reflexión y elaboración colectiva, son factores que pueden potenciar o inhibir la posibilidad de que los docentes analicen críticamente sus prácticas y encuentren formas de reelaborarlas" (Cerde et al, 2004: 10).

Lo anterior se cumple ya que los profesores con los estudiantes tienen una comunicación cercana y horizontal, lo que sería un sello del colegio. Hay un énfasis en ver a los estudiantes como individuos con identidad y autenticidad. Incluso según los adultos y estudiantes los profesores que no logran generar un buen vínculo con los niños y las niñas suelen tener muchos conflictos. Según los estudiantes la relación en general es buena, pero depende mucho del profesor, de la actitud que tenga y su forma de enseñar, además del comportamiento del estudiante en las clases, es decir los más desordenados tienen más conflictos con los profesores.

“¿La mala relación parte por el profesor o por ustedes?”

Paula: De los dos.

Valentina: *Depende del profesor. Si el profe te incentiva a estudiar siendo simpático y hace el trabajo más entretenido yo creo que todos van a poner atención, pero si eri pesao y vas a estar anotando todo el rato y haciendo actividades que no prenden a nadie, no creo que incentive a poner atención".*

(Directiva de Octavo Básico, Colegio Raimapu)

Las instancias observadas confirman lo anterior; la actitud de cada profesor es diferente: algunos en sus clases exigen disciplina y silencio, en cambio otros "más relajados" sólo paran la clase cuando el desorden es excesivo e impide el trabajo. Es importante mencionar que de todas las clases observadas sólo una profesora mostró una actitud autoritaria imponiendo una buena conducta con un tono de voz alto y seco, no permitía el cuestionamiento a sus indicaciones y hasta hizo comentarios en contra de las normas del colegio afirmando que "no era un colegio de verdad". Se observó que es muy común la práctica de criticar al otro, ya sea el profesor al estudiante o viceversa, en este caso la opinión siempre es con argumentos y da cabida a un diálogo. En general se cuestiona bastante el actuar de los profesores. Los casos en que los estudiantes tienen mala relación con un profesor se deben principalmente cuando exigen mucho orden o dan

órdenes incuestionables, es decir muestran una actitud rígida y autoritaria. Incluso se observó que cuando los estudiantes percibían que el profesor había dado una orden o reto sin razón alegaban o simplemente no hacían caso.

“Profesor: ¡Deja de tirar plasticina! (le grita a Fernando y algunos se ríen). ¡¿Le parece gracioso Jiménez?! **Pedro:** Me parece graciosa su actitud. Una cosa es enojarse y la otra hacer atao. **Profesor:** Ah, hago atado. Bueno lo anoto. (Algunos se ríen porque justo un chico dijo: “lo anota”). (Observación de Clase de Orientación, Colegio Raimapu, 28 de mayo 2014).

“Escucho a la Ximena diciendo que le cae mal el profesor porque para él hacer las actividades no es una opción”. (Observación Clase de Ciencias Sociales, Colegio Raimapu, 28 de mayo 2014)

Entre los estudiantes hay una buena relación; se observa que prácticamente se conocen entre todos los del tramo, aunque no sean de su mismo curso.

Una característica de la comunidad y curso observado es la estrecha relación y constante comunicación que tiene los estudiantes y los apoderados; los papás y las familias participan en las diversas actividades del colegio y la directiva de los estudiantes coordina su trabajo con la directiva de los apoderados puesto que trabajan en un proyecto en común que es el Intercambio y además son los padres quienes dan el visto bueno a los proyectos de los chicos, por ejemplo en una ocasión ellos querían organizar una salida al cine pero los adultos se opusieron porque tenían que juntar plata para el Intercambio como prioridad.

“¿Todos los actores participativos?”

Varios: Sí, todos participan.

Trinidad: Como que las actividades nos unen más. Como que todos trabajan en equipo por que igual la mayoría de las veces trabajan más los apoderados, los apoderados sobre todo son los que trabajan así, los apoderados de la básica son como los que se mueven con todo, los de la media son como ya...”

(Estudiantes de Octavo Básico, Colegio Raimapu)

En conclusión, desde una perspectiva general, se da cuenta de que en el Colegio Raimapu no predomina una actitud autoritaria propia del adultocentrismo – aunque cabe mencionar que al menos en el tramo trabajado la intervención de los adultos es determinante en las acciones de los/as niños/as cómo se observará en otros apartados –, a pesar de que ciertas personas manifiesten algunos de sus rasgos. Características esenciales del estilo de comunicación son que es inclusiva y horizontal ya que efectivamente se busca y considera la opinión de los niños y de las niñas, además de que todos los integrantes tienen la facultad y oportunidad de expresar su opinión y proponer acciones en diferentes espacios. Además, que se trabaja para que todos sean partícipes de la comunidad. Así, en cierta medida, se cumple las características propuestas por Giroux (1993) para una escuela que fomente una vida democrática que se debe caracterizar por:

“Una pedagogía que demuestre que está comprometida a encarar los puntos de vista y los problemas que preocupan hondamente a los estudiantes en su vida cotidiana. Es igualmente importante la necesidad de que las escuelas cultiven un espíritu de crítica y de respeto por la dignidad humana, que sea capaz de vincular las cuestiones personales con las sociales en torno al proyecto pedagógico de ayudar a los estudiantes a convertirse en ciudadanos críticos y activos” (pp.221).

C. Personajes

En el trabajo en terreno sólo se conocieron mediante el discurso de diferentes individuos a dos personajes importantes dentro de la comunidad educativa. El primero es el director del colegio, don Juan, que los estudiantes del curso hicieron alusión a él al convertirse en la instancia máxima para resolver un conflicto dentro de la comunidad. Y en segundo lugar el profesor asesor del Centro Estudiantil Infantil menciona a una ex presidenta del Centro, la cual era una muy buena líder y prácticamente ella sola era capaz de gestionar muchas actividades, sin duda tenía una actitud de líder innata; y que ella al dejar el cargo dejó un vacío y una sensación de que de verdad falta formar más líderes dentro del colegio.

D. Ritos y rutinas

Los estudiantes de octavo básico tenían jornada escolar completa, por lo que su horario de entrada era a las 8:00 horas y los horarios de salida a las 16:30 horas (dos días a la semana), a las 15.30 (un día) y a las 13:00 horas (dos días). Tenían cuatro recreos durante la jornada, dos en la mañana, la hora de almuerzo y uno en la tarde. El horario semanal contemplaba las diferentes asignaturas y un taller electivo, que tenían diferente índole: deportivo, artístico, vida saludable, etc. En los talleres se encontraban los estudiantes de séptimo y octavo básico, los dos niveles se mezclaban.

En el colegio hay muchos “actos” o celebraciones de días e hitos importantes, como por ejemplo el día del trabajador de la educación, día del estudiante, aniversario del colegio, día del libro, día de los padres, campamentos, etc. A la vez realizan varias actividades con el fin de reunir a la comunidad educativa en su conjunto, como son la Feria de las Pulgas, Charquicán, Encuentros Literarios, entre otros. En consecuencia, es común que los estudiantes y apoderados tuvieran que articular su organización en diferentes momentos o que estudiantes de diferentes cursos tuvieran que organizarse para diversas instancias.

Ahora bien, las instancias de participación que se fomentan para cumplir los objetivos del Proyecto Educativo Institucional y que tienen directa relación con el fomento a la participación de todos los miembros de la comunidad y/o con la formación ciudadana, son la promoción de la organización de todos los estamentos (ya sea en Centro de Padres, Centro de Estudiantes, Sindicato); el Consejo Escolar - cabe mencionar que en este participan sólo estudiantes de Enseñanza Media -, y en el aula, donde se incentiva la diversidad de metodologías para que las clases no sean sólo expositivas. Específicamente para promover la organización de los estudiantes se gestiona la

formación de Centros de Estudiantes en cada tramo, por lo que en el Colegio hay tres centros de estudiantes – uno por cada tramo, excepto en Educación Preescolar -; y además la organización como curso en los Consejos de Curso; cuya dinámica en el tramo trabajado es que en sexto, séptimo y octavo básico haya elección de directiva y en quinto básico todos toman este rol por un mes. En este espacio se fomenta que los/as niños/as se organicen, es decir, el objetivo es que la directiva presente proyectos y/o guíe las propuestas que dé el curso. Hay que destacar que en todos los cursos hay una actividad impulsada por la Dirección para fomentar la organización; en el caso de los octavos básicos es la experiencia del Intercambio¹⁴ que se prepara desde quinto básico.

“Primero todos los estamentos tienen, son representados, tienen organización, o sea están los Centros de Padres, los trabajadores tienen el Sindicato y los estudiantes tienen los Centros de Estudiantes. Ahora los estudiantes, también existe el Consejo Escolar que no se da, que ahora está mucho más, casi una obligación, acá funciona el Consejo Escolar, se junta una vez cada dos meses más o menos, una vez al mes a veces, pero ahí se juntan todos los estamentos también incluyendo los asesores de los Centros de Estudiantes y los estudiantes de Media van ahí. Yo creo que se fomenta dando esos espacios de participación que los estudiantes se empoderen de esos espacios, que eso es mucho más, obviamente visto en Enseñanza Media porque tienen proyectos más propios, acá el asesor tiene, toma un papel bastante primordial en asesorar a estos centros de estudiantes pequeños [...] Y obviamente otra forma que tratamos de que en aula también existan metodologías que incentiven a la participación, o sea, que exista debates, exposiciones, en el fondo hacer que el estudiante reflexione frente a ciertas cosas, o sea no solamente expositiva, sino que exista una diversidad de metodologías que apuntan a esta capacidad de reflexionar y de opinar finalmente”. (Subdirectora Segundo Tramo, Profesora de Educación Física, Colegio Raimapu)

“¿Qué carácter tiene el Consejo Escolar?”

Carácter informativo. Se proponen algunas cosas como para conversar... cada estamento lo lleva hacia sus bases se supone. No es resolutivo. Busca dar cuenta un poco en el fondo en qué está la Dirección, en que está el Sindicato, están los estudiantes. “Queremos pedirle ayuda al centro de estudiantes en tal cosa”, es como ese tipo de cosas, pero no tiene un carácter...

Es entre informativo, propositivo...

Claro, y cómo llevar la ayuda, como eso”.

(Subdirectora Segundo Tramo, Profesora de Educación Física, Colegio Raimapu)

Cabe mencionar que la promoción de la presentación y ejecución de proyectos es un elemento central en la gestión del Colegio y en especial a lo relacionado con la participación; este ejercicio se presenta en diversas instancias fomentando así *“el desarrollo de la capacidad de organización, la responsabilidad, la autonomía y la independencia debido al papel activo que asumen dentro de sus propios grupos”* (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003: 93).

¹⁴ Consiste en que el curso va una semana a un colegio rural en el sur de Chile, donde ellos los reciben en sus casas y con actividades. Posteriormente los estudiantes del sur vienen por una semana a Santiago y los chicos los reciben y le tienen “panoramas”. Los estudiantes juntan dinero principalmente para costear las actividades que harán con ellos en Santiago.

“... El proyecto va desde vender queque en el recreo hasta pintar el colegio o salir con otros, según los cursos que plantean.

¿Eso va a depender de los intereses del curso?

Exactamente, pero siempre pensando en los niños, que ellos fomenten esta autonomía para proponer, hacerse cargo de lo que proponen, evaluarlo y así van creciendo en su formación personal, cívica y todo lo que lleva relacionado con eso”.
(Profesor Jefe, Profesor de Lenguaje, Colegio Raimapu)

En general hay una buena evaluación de los objetivos del PEI en relación a la participación; la experiencia es exitosa porque los estudiantes se sienten parte de la comunidad y se hacen partícipes de las instancias otorgadas como las votaciones para elección de centros y en diversas actividades.

“Y tú, ¿cómo evalúas estas instancias que mencionas? ¿Han sido exitosos o les falta?

Sí, yo lo consideraría exitosa. Funciona bastante bien. La estructura de presentación de proyectos y hacerse cargo y evaluar esos proyectos funciona, funciona. Ahora es un continuo proceso de aprendizaje, pero si tú me pides que te evalúe si es exitoso yo diría que sí, funciona en el colegio, los niños se sienten parte de algo y eso sería una característica del Raimapu”. (Profesor Jefe, Profesor de Lenguaje, Colegio Raimapu)

Ahora, al igual que en la Escuela Antihue los espacios por excelencia se conforman como instancias para la participación estudiantil es el Consejo de Curso y el Centro Estudiantil Infantil.

Con respecto al Consejo de Curso, coincide con las características del otro establecimiento al tener como tiempo destinado una hora pedagógica semanal (45 minutos). En este espacio los estudiantes se organizan liderados por la directiva del curso, que estaba conformado por dos compañeras que fueron elegidas por votación al inicio del año escolar. Cabe mencionar que en un comienzo eran cuatro los integrantes, pero los otros desertaron ya sea por temas personales o por falta de tiempo (uno de ellos era seleccionado nacional deportivo). La postulación al cargo es voluntaria.

La dinámica de trabajo en esta instancia consiste en que la directiva escribe una tabla en la pizarra con los temas a tratar en la sesión la cual se intenta cubrir en su totalidad. En las diferentes sesiones visitadas hay algunas donde el curso logra organizarse y comunicarse bien, y en otros no se avanza porque no hay concentración, hay desorden y, por ende, no hay una actitud de escucha.

De acuerdo la visión del profesor jefe el Consejo de Curso funciona y ha ido mejorando con el tiempo porque van adquiriendo aprendizajes.

“Sí, yo he estado con muchos cursos y yo creo que ya el Consejo de Curso es distinto, con la directiva ahí organizando, liderando, haciéndose cargo de todo lo que significa ser dirigente. Es un avance, o sea en general los Consejos de Curso,

no solo aquí, en cualquier lado, no son nada, es tiempo perdido para cobrar cuotas, no hacer nada, la percepción de los niños "ah, Consejo de Curso no vamos a hacer nada". Yo creo que aquí en este curso por lo menos se ha convertido en un espacio del curso, o sea aquí vamos a ver qué pasa con nosotros, siempre hay que irlo mejorando, pero yo creo que funciona bien. Ahora me queda una duda si es por lo que hacemos nosotros o si es por la, por la actitud y dinamismo de las chicas que están acá porque ellas dos por su forma de ser las hacen todas, no sé si es por eso o porque realmente dijeron "ah en realidad", como que se dieron cuenta de lo importante que era hacerlo... Pero prefiero pensar que es por todo, hubo dos niños o tres que prefirieron tomar el bastón de mando porque dijeron aquí hay que organizarse, es la única manera, y tratemos de que todos nuestros compañeros participen, aporten y opinen". (Profesor Jefe, Profesor de Lenguaje, Colegio Raimapu)

Por otro lado, el Centro de Estudiantes Infantil (desde ahora CEI) está compuesto por presidente, secretario, tesorero, encargado de Deportes y Cultura y encargado de Medio Ambiente. Las votaciones se llevan a cabo mediante un Tricel; los candidatos se presentan a través de listas que tienen proyectos propios que desean llevar a cabo en su gestión; un requisito es que en la lista debe haber personas de todos los niveles, es decir de quinto, sexto, séptimo y octavo básico. En el año en que se realizó el estudio hubo dos listas que se enfrentaron, habiendo incluso un debate donde sus participantes pudieron mostrar sus proyectos y el resto de los estudiantes pudieron hacerles consultas. El cargo dura por un año.

El vicepresidente en una entrevista menciona que hay una buena respuesta del estudiantado a las propuestas que hacen de parte del CEI. Además, forman parte de la Oficina de Protección de los Derechos del Niño (OPD)¹⁵, gracias a la iniciativa de una presidenta anterior. Algunos de los proyectos que han realizado el actual CEI es pintar murales en una calle cercana al colegio, hacer campañas de aseo y ornato y campeonato de ping pong en los recreos. A veces, de vez en cuando, se reúne el CEI junto a delegados de cursos, quienes no son parte de la directiva de sus cursos necesariamente. Son reuniones extraordinarias e informativas principalmente.

E. Normas

El Manual de Convivencia se basa en las intenciones expuestas en el Proyecto Educativo Institucional y su fin es proporcionar un orden para el desarrollo de una convivencia sana y formativa en la comunidad. En este documento se detallan los derechos y deberes de todos los actores de la comunidad, en consecuencia, una característica central es que tanto los estudiantes, docentes, padres y madres deben compartir los mismos valores: autocríticos, reflexivos, solidarios, respetuosos, dialogantes, comprometidos, entre otros. Además de la descripción y clasificación de diferentes faltas de conducta. Las faltas observadas en las visitas fueron principalmente leves como realizar actividades inadecuadas en el desarrollo de la clase, específicamente conversar reiteradamente,

¹⁵ Una instancia comunal donde alumnos de diferentes colegios asisten a reuniones.

molestar y no trabajar en clases, y alterar el clima del aula con el uso de aparatos electrónicos, atrasos, aseo, no comer, actitud corporal adecuada, volumen de voz adecuado y el uso de un buen lenguaje, muy similares a las observadas en la Escuela Antilhue.

Tal como ya se ha mencionado, un aspecto evidente del Colegio es que sus estudiantes asisten sin uniforme escolar con el fin de *“resaltar la expresión de las diversas formas de ser, siempre y cuando no atenten contra el bienestar de la comunidad, y en esa perspectiva creemos que el vestuario expresa diferentes formas de sentir, ya que identifica a los niños y jóvenes”* (Comunidad Raimapu, 2014: 9), dando cabida a la oportunidad de la libre expresión manifestada por los estudiantes. Esta práctica fomenta la pertenencia e identificación de los estudiantes con su colegio – como es la incorporando de esta forma la(s) cultura(s) juvenil(es) en la dinámica escolar y la generación de espacios de participación y convivencia democrática - ayuda a tener un buen clima escolar en la institución que a su vez facilita la promoción de experiencias más significativas desde la perspectiva de la participación (Cornejo & Redondo, 2001).

“Paula: Es como tú dijiste, igual te dejan ser, en cambio en otros colegios no porque por ejemplo en otros colegios te obligan a ir como ellos quieren porque según ellos es una falta de respeto, pero qué falta de respeto es andar como tú querí, como te gusta...”

Valentina: Si una va a estudiar igual con ropa de colegio o con ropa común y corriente. Y respetan tus ideas...

Paula: Aparte nos llevamos todos, todos somos súper unidos con los de media, con los más chicos...”

(Directiva de Octavo Básico, Colegio Raimapu).

Como se nombró, las principales faltas realizadas por los estudiantes tenían relación con el clima del aula y las condiciones para establecer una comunicación fructífera. Para lograr este objetivo un recurso utilizado en reiteradas ocasiones era echar al estudiante que intervenía en la clase de la sala, esto lo realizaban tanto los profesores como las integrantes de la directiva en Consejo de Curso. Sin duda esta forma de actuar muestra rasgos de autoritarismo al expulsar de la actividad a quien interrumpe, sin embargo, al menos los profesores observados, cuando terminan la actividad salen para hablar con el/la estudiante en cuestión. Por lo tanto, de todas maneras, se intentaba priorizar el diálogo para resolver cualquier conflicto. Era común el cuestionamiento de la autoridad por parte de los estudiantes; en varios momentos expresaron su parecer ante una conducta o actitud que ellos encontraron negativa o incorrecta. Cabe mencionar que sí se observaron a profesores con una actitud predominantemente autoritaria al momento de exigir un buen comportamiento, coincidiendo en que en sus clases el clima solía ser más caótico y cuando los retaban los estudiantes tomaban una actitud indiferente.

Otras normas a destacar son las establecidas en relación al uso de los espacios comunes, es decir, se regulaba el uso de la cancha y de la mesa de ping pong, estableciendo turnos para cada curso. A la vez se distribuían insumos para que cada

curso se hiciera responsable de éstos, como era el caso de las pelotas de ping pong que eran marcadas con números que correspondían a cada curso.

F. Valores

Con respecto a la comunidad educativa, tantos los estudiantes como los adultos entrevistados comentan que un sello de la comunidad es la alta participación de todos los individuos que la componen (los estudiantes y su familia junto con los trabajadores). Sumado a esto, otra característica es la comunicación horizontal que hay entre todos; hay una tendencia al diálogo y a la posibilidad de criticar y proponer a todos los miembros.

“Aquí hay una relación bien horizontal, nos tratamos bastante bien, mucho respeto, confianza, no hay esa desigualdad en el trato, cada uno cumple su rol como debe ser, nadie mira en menos a nadie y yo diría que en general le da un clima de relaciones bastante bueno, no solo entre profesores si no todos... Eso hace que a uno le guste venir a trabajar. [...] Las relaciones son horizontales aquí muchas veces, entonces uno puede acceder a la Dirección por ejemplo o proponer cosas, a conversar, a criticar, etc. Entonces los espacios de participación aquí son muy abiertos, quizás pudiera ser a veces demasiado abiertos. No sé yo... se cruzan los roles, entonces es muy común ver a apoderados creyéndose profesores y viceversa. Pero yo creo que tiene más de positivo en todo sentido, que la participación sea uno de los sellos del colegio”. (Profesor Jefe de Octavo Básico, Profesor de Lenguaje, Colegio Raimapu)

Ahora, el Proyecto Educativo Institucional promueve todo lo expuesto anteriormente; ya que desde su redacción fueron parte los diferentes actores de la comunidad escolar: el año 2011 tuvo una revisión por parte de toda la comunidad al alero de la movilización estudiantil, así se le hicieron modificaciones “ajustándolo” a la actualidad, pero sus bases se mantuvieron. Según el PEI uno de los sellos del colegio – que tienen intrínseca relación con la promoción de la participación infantil – es la formación de ciudadanos reflexivos – este objetivo fue uno de los impulsores de la inauguración del colegio – además de fomentar la autonomía¹⁶.

“Claro, es como un sello del colegio, creemos que más allá de formar ciudadanos reproductivos de ciertas cosas la verdad que tú tení que formar ciudadanos reflexivos, que tengan capacidad de crítica, que tengan la posibilidad de participar, de opinar y eso ha sido siempre en realidad. A mí, obviamente, tiene que ver también con los orígenes del colegio, el colegio se origina en época de dictadura por lo tanto también fue una alternativa súper fuerte a esa forma de educar que había en ese minuto en este país, entonces eso se recoge hasta el día de hoy, por lo demás creemos, o sea efectivamente creemos que tiene que ser así, que tú no

¹⁶ Tal como se afirma en el PEI: “Es así como nace el Colegio Raimapu, como un colegio particular pagado de propiedad comunitaria, sin fines de lucro, para ofrecer a niños, niñas y jóvenes un espacio democrático para crecer y desarrollarse. Un colegio donde pudieran aprender las distintas disciplinas escolares, pero más importante incluso que eso, que aprendieran a tener opinión, a cultivar valores de respeto, solidaridad y, sobre todo, a participar en la construcción de una sociedad más justa para todos” (Comunidad Raimapu, s.f.: s/n).

formai, en el fondo personas para que reproduzcan un formato de sociedad actual sino para que lo puedan criticar justamente y ser partícipes de eso y ser como, repensamos este cuento". (Subdirectora Segundo Tramo, Profesora de Educación Física, Colegio Raimapu)

De acuerdo al PEI, la misión del colegio es consiste en cómo la comunidad se define a sí misma:

"Somos una comunidad educativa que entiende la educación como un derecho. Nos definimos como un colegio de carácter laico e inclusivo, que forma a niños, niñas y jóvenes desde el nivel de pre-kínder a Cuarto año de Educación Media, en modalidad Científico – Humanista.

De esta manera, promovemos su formación en las diferentes disciplinas definidas en el currículum escolar nacional; como también promovemos una formación valórica integral, para que se desarrollen como personas que respeten la diversidad y la justicia; promuevan la armonía con su entorno y el medio ambiente; que conozcan y valoren a los pueblos y culturas originarios y su legado; que sean autónomos, solidarios, democráticos y capaces de expresarse libremente a través de diferentes lenguajes; que valoren las diferentes expresiones artísticas y culturales; que busquen y trabajen para alcanzar la libertad, la justicia social, la igualdad, una conciencia y una práctica ecológica y el respeto por las distintas formas de pensar.

Somos una comunidad que valora la diversidad cultural, religiosa, sexual, intelectual, física, ideológica, la expresión personal y la opinión de todos sus miembros, que valora y promueve la participación organizada y responsable de sus diferentes actores". (Comunidad Raimapu, s.f.: s/n).

La visión corresponde a cómo se proyectan como comunidad, y aquí nuevamente hacen énfasis en la formación integral de los estudiantes, pero también se menciona específicamente la dimensión social de la formación humana:

"Nos interesa contribuir en la constitución de personas capaces de transformarse en sujetos reflexivos, críticos, activos, y comprometidos con la necesidad de construir una sociedad más justa, igualitaria y ecológicamente consciente. Para ello, nos proponemos potenciar y evaluar permanentemente el desarrollo de nuestra comunidad educativa a través del fortalecimiento de cada uno de sus estamentos; de las diversas formas de organización que éstos puedan asumir; de la facilitación y promoción de las instancias de diálogo y colaboración sistemática entre ellos; así como la responsabilidad con su entorno mediato e inmediato". (Comunidad Raimapu, s.f.: s/n).

Las metas de la comunidad se dividen en 4 dimensiones: Organizativa – Operacional, Comunitaria, Pedagógico Curricular y Convivencial. Es en las dos últimas donde específicamente se tratan aspectos relacionados con la participación infantil como diseñar estrategias para fomentar el pensamiento crítico y reflexivo en todos los niveles educativos (Preescolar, Básica y Media), fomentar la participación de todos los actores de la comunidad, sin importar su edad, el respeto por las diversas opiniones, entre otros (Colegio Raimapu, s.f.).

Todo lo mencionado va totalmente acorde a la propuesta que da Liebel (2009) para entregar una educación para los Derechos Humanos y, por lo tanto, para el protagonismo infantil, quién menciona que *“es indispensable que las instituciones educativas asuman estructuras democráticas y formas de aprendizaje basadas en el diálogo y que niñas y niños tengan la oportunidad de ejercer sus derechos en su vida cotidiana”* (pp.167). De esta manera si se destaca el hecho de que las relaciones horizontales buscan incluir a los niños y a las niñas se estaría trabajando en la igualdad para todos los individuos, lo que conlleva a una concepción de que todos somos iguales y tenemos dignidad como seres humanos que debe ser respetada por todos y todas.

“Es necesario que las personas conozcan los derechos y los vean como relevantes y aplicables, tanto como derechos que ellas mismas pueden ejercer como también como libertades que valen para todos y que, por lo tanto, pueden ser ejercidas también por los demás. Una de las características de los Derechos Humanos es que los derechos de uno mismo son también los derechos de los demás, de modo que deben ser reconocidos y respetados mutuamente. Por consiguiente, uno de los conceptos básicos de la educación para los Derechos Humanos es que debe contribuir a mejorar la autoestima de las personas y transmitirles un sentido para su propia dignidad humana, pero también fomentar el sentido para los derechos y la dignidad de los demás. Todo eso es particularmente relevante para los niños porque en varias sociedades modernas, todavía ellos “cuentan” menos que los adultos, lo que trae consigo que sienten que no son tomados en serio y que sus acciones y sus opiniones no son reconocidas” (pp.164-165).

A esto se le puede sumar el hecho de que:

“Para los derechos de libertad de los niños, es indispensable la participación; para los derechos de igualdad lo es el concepto de pertenencia (...) el Derecho del Niño a la igualdad sólo toma forma cuando se lo concibe como el derecho de niñas y niños a formar parte de la sociedad, como miembros “diferentemente iguales”” (Gaitán & Liebel, 2011: 106).

Por último, se puede agregar lo expuesto por Giroux (1993) para quien la escuela debe *“desarrollar entre los estudiantes una inteligencia y disposición críticas que fuesen congruentes con sus acciones como ciudadanos socialmente responsables”* (pp.135), objetivo que busca el colegio Raimapu. Además, es importante destacar el hecho de que se intenciona que todos los actores de la comunidad educativa tengan un rol activo en ella y en la sociedad, así todos tienen una responsabilidad pedagógica y social.

Un aspecto destacable de este establecimiento es que los estudiantes sí se sienten partícipes de la comunidad escolar, incluso mencionan que los papás resguardan esta posición y oportunidad a participar ya que por ese motivo escogieron el colegio. De esta manera, los estudiantes son escuchados, se pone atención a sus expresiones y todos son tomados en cuenta, sin discriminación. Incluso los estudiantes reconocen que tienen un rol dentro de la comunidad y que pueden ser “ellos mismos”; existe la oportunidad de que puedan expresarse libremente desde su individualidad e identidad y si en algún momento

sienten que esto no se cumple ellos/as lo exigen junto a sus padres puesto que la institución se define con un carácter participativo que hay que velar. Eso sí, cabe señalar que no inciden a cabalidad en las decisiones ya que están son tomadas finalmente por los papás y/o los adultos responsables evidenciando que a pesar de que la cultura educativa evidencia estructuras democráticas, al menos en el tramo observado, hay rasgos adultocéntricos en el proceso de tomas de decisiones.

“¿Se sienten considerados por la comunidad como estudiantes?”

Varios: Sí. Sí.

Paulina: De hecho, si no nos toman en cuenta queda la media embarra [...]

Manuel: Es que si no nos dejan participar los papás van a alegrar porque no nos dejan participar.

Paulina: Si por algo estamos en un colegio que es distinto, estamos en un colegio como que no sé, como más considerado con los niños”.

(Estudiantes de Octavo Básico, Colegio Raimapu)

“Como estudiantes “comunes”, ¿qué responsabilidad, deber o rol tienen dentro de la comunidad?”

Oscar: Ayudar a organizarse y ayudar a hacer las cosas.

Paulina: No sé, opiniones... podemos dar miles de opiniones y nos van a escuchar. Eso es bueno porque van criticando y proponiendo. ¿Creen que ustedes son propositivos o solamente quedan en la crítica?

Varios: Las dos, las dos...

Gustavo: Si yo creo que prioritariamente crítica pero también de los dos...

Oscar: Igual depende de los alumnos algunos quizás tengan más opiniones que críticas o todo al revés, depende de cada persona”.

(Estudiantes Octavo Básico, Colegio Raimapu)

Junto con lo expuesto en el PEI, los valores que mueven a los integrantes de la comunidad quedan en evidencia en las motivaciones que tienen los estudiantes para presentarse a cargos representativos ante sus pares, las cuales apuntan principalmente a un compromiso personal para trabajar en beneficio del grupo y/o comunidad y al reconocimiento en ellos cualidades e ideas con las cuales pueden aportar a su entorno.

“Para empezar desde chico que llegue al colegio, he estado toda mi vida en el colegio y he notado que hay faltas de, aparte de comunicación entre todo el colegio, falta de comunidad, falta de cariño. Lo que quería hacer es que todos se juntaran, todos los cursos, para que todos se conocieran, para que sea un colegio más lindo, se puede decir” (Vicepresidente CEI, hombre, Octavo Básico, Raimapu).

“¿Qué las motivó a asumir el rol?”

Paula: Pensábamos que las otras personas no se iban a hacer responsable, iban a dejar la cuestión ahí no más...

Valentina: Porque ya conocemos más o menos como son...

Paula: Aparte la mayoría de los que se postularon ya fueron directivos años anteriores y no hacían nada...

No confiaban en nadie más...

Paula: Bueno en algunas personas sí, pero si al final se aburrían o los atacaban y dejaban la cuestión tirada, porque nosotras dos somos súper fuertes de carácter” (Directiva Octavo Básico, Raimapu).

A pesar de lo expuesto, aún se identifican valores y actitudes que se deben desarrollar de mejor manera en pro de una mejor formación ciudadana, como son la autocrítica, el sentido del deber y la importancia de los estudios.

“Yo creo que en cuanto a la participación que es tu tema, eh, falta hacer un trabajo con los niños donde ellos sientan que el aporte que puede hacer cada uno es importante. Entran en una etapa en la cual sienten que todo lo que hacen no sirve, son malos para esto, malos para lo otro, que nadie me va a escuchar, que lo que yo proponga no le interesa a nadie, son cosas que ellos piensan como adolescentes negativos, que todo el mundo está en contra, y viene ese rechazo al adulto. Eh, yo creo que ahí tenemos harto que trabajar en realidad con ellos porque aparentemente participan mucho, pero en la práctica participan los mismos de siempre y se nos van quedando atrás gente que se hace a un lado, que no quiere o que se compromete y no cumple, como niños que son en realidad. Yo creo que ahí nos falta mucho todavía para integrar y que ellos se atrevan en la proposición, en la discusión...” (Profesor Jefe, Profesor de Lenguaje, Colegio Raimapu)

En síntesis, la cultura escolar del Colegio Raimapu se puede describir como participativa y dialogante, en la cual sus relaciones buscan ser lo más horizontales posible. Por ende, el modo en que se organiza la institución desde diferentes ámbitos siempre busca la participación de todos sus actores, aspecto que se logra ver en terreno aunque no todos los integrantes de la comunidad participan, ya que siempre suele ocurrir que hay personas más involucradas y comprometidas que otras. Se destaca que desde la dirección y diferentes organizaciones del colegio se gestionan actividades extra académicas con el fin de reunir a la familia y comunidad entera, por lo que es costumbre que todos los actores participen en esas ocasiones, lo que implica comunicación y coordinación entre las partes para participar en las actividades y/o lograr objetivos en conjunto. El clima que se vive en el colegio es afectuoso y de respeto, en general sus integrantes se sienten considerados y pueden ser partícipes del devenir de la institución; hay un sentimiento de pertenencia y responsabilidad con la comunidad. En todas las instancias se prefiere trabajar en base al diálogo, por lo que en la comunicación es relevante tener discursos con argumentos, hacer críticas, pero a la vez propuestas. Por otro lado, los documentos oficiales del colegio están en concordancia con lo observado, partiendo desde su redacción en comunidad hasta en su contenido, donde por un lado definen y relevan el rol de todos los actores de la escuela (Manual de Convivencia) y, por el otro describen las motivaciones que guían el devenir de la institución (PEI). Además, se expresa la importancia de la formación integral y por ende ciudadana, la cual se desarrolla tanto en el ámbito curricular como en el de convivencia escolar; es decir es un valor que se promueve desde diferentes ámbitos. Con respecto a la constitución de actores sociales se releva el hecho de que los proyectos sean el recurso utilizado para la promoción de la organización infantil, estando presentes tanto en los Consejos de Curso y CEI. A la vez se destaca la organización que logra el curso debido al liderazgo, guía y

compromiso que adquirieron las integrantes de la directiva, quienes a pesar de las dificultades insisten en trabajar en pos de objetivos – estas características se ahondaran en el siguiente apartado –. Por último, es necesario afirmar que en el colegio hay dinámicas y actitudes adultocentricas, ya sea desde ciertas personas en particular o en ciertos momentos; por consiguiente, aunque se trata de privilegiar el diálogo se cae en actitudes dictatoriales para mantener la disciplina en el aula, por ejemplo. Además, los estudiantes del curso observado afirman que todo lo que decidan y quieran hacer debe pasar por la confirmación de sus padres y apoderados, por lo que a pesar de tener experiencias de organización y gestión importantes la última palabra la tienen los adultos.

Participación protagónica: acción conjunta y organizada

Según Sauri (2009), los elementos esenciales para un proceso de participación de niños y niñas es *“la democratización del poder de decidir a través de formas y mecanismos de inclusión de su perspectiva, voz y organización”* (pp.71). Si se considera esta afirmación junto a las características del protagonismo infantil presentadas en el Marco Teórico, se puede afirmar que en el colegio Raimapu a pesar de tener estructuras democráticas con sus estudiantes aún faltan instancias resolutorias para que efectivamente ellos tengan una posición protagónica dentro de la comunidad, ya que según lo investigado suelen ser los adultos quienes toman las decisiones finalmente, considerando las opiniones que entregan los niños y las niñas. A continuación, ahondaremos en las características de este proceso.

A. Organización infantil

Con respecto a las características que debe tener una organización infantil para que vaya en pos del protagonismo, y, por ende, de la formación ciudadana, en el colegio Raimapu están presentes: la asociación libre de niños y niñas sin la manipulación de adultos; la autogestión mediante el trabajo a base de proyectos presentados por los estudiantes; el trabajo en pos de un buen clima y el otorgamiento de espacios para la acción independiente. Se cumplen pero con observaciones el aspecto de la presencia de los adultos, que se puede definir como “intermitente” puesto que están presentes pero evitan involucrarse; se potencia la transformación e intervención de la niñez pero el alcance que ésta tenga depende de las consideraciones de los profesores, padres y apoderados; se promueve la autoorganización y la autoeducación y, por último, en cierta medida, hay participación instrumentalizada ya que se le ponen objetivos a los/as niños/as que deben cumplir, como es el Intercambio.

De todas maneras, desde una perspectiva general, en el colegio Raimapu se logra observar muchas de las características de la organización infantil ya que existe una organización de los estudiantes y en el establecimiento educacional hay una clara intención de parte de la Dirección y de la comunidad educativa en general, de otorgar espacios e instancias para que sus estudiantes se organicen y logren objetivos propuestos por ellos o ya definidos por los adultos. Algunas de estas instancias - que

los/as niños/as reconocen en sus discursos y acciones – son: los proyectos del CEI, diversas actividades organizadas por la administración del colegio y/o el Centro de Padres – como feria de las pulgas, festivales, competencias, entre otros -, Consejos de Curso y reuniones autogestionadas por los mismos estudiantes. La promoción de la organización infantil es reconocida por los estudiantes lo que provoca que ellos también, en su mayoría, tengan el interés de ser parte de la comunidad educativa y de ser parte de las actividades e involucrarse de las decisiones y el curso que éstas pueden tomar. Cabe mencionar que su organización y propuestas no son a nivel macro, sino que principalmente apuntan a nivel local ya sea como curso o como el tramo en que son parte.

En el curso observado los objetivos que impulsan su organización - sus motivaciones – son problemas con profesores, organizar paseos, actividades familiares, el intercambio, graduación y actividades para unir al curso. Los estudios o deberes no los motivan mucho. Para lograr estas tareas suelen organizarse entre ellos en los Consejos de Curso, para luego apoyarse en los apoderados. A pesar de que sí logran sus objetivos cuesta mucho la organización ya que hay una disposición más crítica que propositiva, además que hay problemas de comunicación porque no se saben escuchar.

En el espacio de Consejo de Curso se logra una autogestión de parte del curso, liderado por su directiva, para lograr objetivos tanto promovidos por el colegio u otros propuestos por ellos. Debido a que el principal objetivo de los Octavos Básicos es el Intercambio muchas de sus actividades tienen el fin de juntar dinero por lo que suelen coordinarse la mayoría de las veces con la directiva de los apoderados. La directiva siempre pide ideas y opiniones a sus compañeros, pero ellos no siempre tienen una buena recepción, participación ni interés. Una forma típica de decidir los temas es con votaciones rápidas, donde le van preguntando uno por uno por su preferencia. Ellas siempre dan cuenta de sus decisiones y las actividades que se harán.

“¿Cómo se organizan como directiva y curso?”

Presidenta: *Es que tenemos que exigirles mucho para que nos pongan atención porque tenemos que hacerles entender que es algo para el curso, no solo para nosotras, entonces, eh, tienen que aportar también, no pueden estar siempre molestando y estar criticando en todo lo que hacemos.*

Vicepresidenta: *Como curso les tiene que interesar el tema para que presten más atención, es algo que, sino no pescan.*

¿Se logran organizar?”

Las dos: *La mayoría de las cosas las logramos organizar”*
(Directiva, Octavo Básico, Colegio Raimapu).

En el curso sí hay liderazgos que guíen la autoorganización del grupo; partiendo por la directiva, pero también se observa esta característica en otros compañeros. Por ejemplo, cuando dan opiniones todos suelen escucharse a pesar de que a veces hay muchos gritos que dificultan la comunicación. En general todos son considerados y se reconoce que todas las opiniones son importantes.

En el caso del CEI, ellos al momento de presentarse como lista ya tienen definidos los proyectos que harán, los cuáles suelen tener un carácter recreativo y estar asociado a diferentes aspectos como deportivos, medioambientales, artísticos, entre otros. Sus propuestas no suelen tener fines “políticos”, es decir no se relaciona directamente con la coyuntura nacional del movimiento estudiantil, por ejemplo.

“Nosotros cuando nos seleccionaron como CEI teníamos varios proyectos; cosas de reciclaje, teníamos las comunidades y uno de eso era pintar un mural, lo teníamos desde el principio, todos juntos organizamos ese proyecto, igual que todo lo que hemos hecho”. (Vicepresidente CEI, Colegio Raimapu)

Con respecto a su organización y dinámica de trabajo, en el interior del CEI no se observa que el liderazgo y/o poder se vaya solo en uno, es más bien uniforme. En el trabajo cotidiano se notan diferencias entre los integrantes de los cursos más chicos y los más grandes, estos últimos suelen tener más iniciativa, además de que hay diferencias en sus intereses y propuestas. Una falencia que observan en el equipo es que falta iniciativa, es decir siempre tiene que estar el asesor presionando para que trabajen y logren sus objetivos. Sin embargo, se destaca la buena comunicación, la participación y que se reúnen periódicamente a trabajar. Un problema que se ha visto en la gestión es que no han podido concretar todos sus proyectos, les ha faltado tiempo, y que no hay comunicación directa (e instancias) para comunicarse con los estudiantes en general que conforman el tramo. Incluso se da cuenta que el resto del estudiantado no conoce bien las actividades que está realizando el CEI, no hay un flujo expedito de información entre todas las partes.

“Ahora es rico porque yo, en realidad son niños, van aprendiendo y uno va, va identificando, yo veo una evolución de esta niña [la presidenta] porque está en sexto básico y los niños de quinto, desde que partimos hasta ahora hay una evolución porque han tenido que moverse, han tenido que pedir permiso “tía necesito tal fecha para el campeonato”, “tío, ¿qué le vamos a regalar a los profesores?”, “podríamos hacer esto”, “ya coordinemos, cobremos una cuota”, ¿cachai?. Empiezan a organizarse así”. (Asesor CEI, Profesor de Música, Colegio Raimapu).

Cómo propuestas para mejorar el funcionamiento del CEI mencionan que es necesario que haya una formación previa como un “taller de liderazgo” o una instancia que les enseñe cómo llevar a cabo proyectos y cuál es el rol de un Centro de Estudiantes. Además es fundamental promover una mejor cercanía y comunicación entre el CEI y sus compañeros, es decir, con las bases.

Por consiguiente, el CEI con sus características permite la posible intervención de los estudiantes en la realidad de la comunidad educativa – mediante los proyectos propuestos -, además de que la conformación de listas es libre; los estudiantes se organizan entre ellos para juntarse y hacer sus propuestas. De esta forma, el carácter que distingue la existencia del CEI es que se convierte en una instancia en la cual los estudiantes llevan a cabo proyectos que nacen de sus propios intereses y que ellos

mismos deben gestionar para que se logren realizar, cumpliendo la intención de la autogestión, acción independiente y la autoorganización.

De todas maneras, se logran identificar falencias en la organización infantil, como es la falta de empoderamiento en las instancias para ellos/as y usar el CEI como un espacio propio. Ante esto los profesores se cuestionan si es que es algo de la edad debido a que en la Enseñanza Media la dinámica funciona mejor porque se logra resolver y decidir aspectos entre pares, en cambio en este tramo siempre terminan interviniendo los/as apoderados/as. Además, se debe potenciar una forma de trabajo más autónoma en los Consejo de Curso, incluso sería positivo destinar más horas a este espacio. A la vez hay que mejorar la calidad y ejecución de los proyectos presentados por los estudiantes. Y por último hacer formación cívica como parte del Curriculum ya que es posible que la falta de participación en algunos casos sea por falta de conocimiento en vez de desinterés.

“Ahora, creo que a nosotros nos falta reforzar el tema de la importancia que tiene el Consejo de Curso como tramo y como colegio. De que en el fondo es como la instancia de participar, canalizar inquietudes, que hay una directiva representativa del grupo curso, que se tomen en serio el Consejo y no sea, lo que ocurre muchas veces, que al final es un griterío, que nadie se escucha o que cosas súper emergentes nos mueven finalmente, o sea como la situación puntual, pero no hay una cultura. Yo creo que ahí nos falta, eh, potenciar esta cultura del Consejo, de que esa es la instancia de participación activa, más allá de lo macro, primero participo aquí en mi curso, resuelvo, no sé qué, y después voy a lo otro”.
(Subdirectora Segundo Tramo, Profesora de Educación Física, Colegio Raimapu)

A pesar de las intenciones y acciones de la comunidad educativa en pos de la constitución de actores sociales, al menos en el tramo observado no se observa una organización clara y constante entre todos los estudiantes – por ejemplo, no resultan las asambleas autogestionadas –, aunque hay una buena convivencia entre los diferentes cursos que lo componen. Además los/as niños/as mencionan que entre más chico es el curso hay una mayor probabilidad de cumplir los objetivos propuestos porque son los apoderados quiénes potencian el trabajo, es decir, mientras el estudiantado crece los adultos se hacen menos presente lo que tiene como consecuencia que los compromisos adquiridos por los estudiantes no siempre se logren porque ellos suelen ser más dispersos e irresponsables, lo que da cuenta de lo importante que se vuelve la presencia y/o apoyo de los adultos en el trabajo de niños, niñas y adolescentes. Los niños y las niñas afirman que es en la Enseñanza Media donde la organización estudiantil es exitosa por sí sola, en especial en relación a las demandas estudiantiles a nivel nacional. Los adultos reconocen que las motivaciones que logran mayor organización entre los estudiantes son cuando levantan demandas frente a un profesor; cuando sienten que les exigen mucho, cuando no hay una buena relación con algún docente, cuando un profesor no enseña bien, expresa poca empatía, entre otros; en definitiva, cuando hay características de parte del docente que dificultan una buena relación entre un curso y profesor. Dicho de otra manera; el levantamiento de demandas emerge ante situaciones

negativas, pero a diferencia de la Escuela Antilhue aquí los alumnos tienen la iniciativa de organizarse como grupo o comunidad para hacerse escuchar.

Como observación a la experiencia descrita, es relevante decir que en ninguna ocasión se observó una situación donde los estudiantes trataran temáticas que no fueran “inmediatas” y cotidianas como el Intercambio y planes para el curso. Es decir, su actuar no se coordinaba ni proyectaba con organizaciones externas y/o temáticas más amplias a nivel social, a pesar de que en diversas conversaciones algunos expresaron su interés en que como octavo básico podrían estar más unidos a los compañeros de Enseñanza Media para así participar en las asambleas y debates sobre la coyuntura nacional, sin embargo, por factores estructurales – la división en tramos – no tenían la oportunidad.

B. Participación infantil

En relación a la participación infantil en el Colegio Raimapu se evidencia que sus estudiantes tienen capacidad de análisis y síntesis, son críticos y logran hacer propuestas a pesar de que no logren a veces concretar sus intenciones. Al estudiantado en general le interesan actividades relacionadas a lo recreativo y artístico, lo más “entretenido”, los profesores mencionan que suelen poner más interés en actividades puntuales e inmediatas les cuesta trabajar en algo a largo plazo. De todas maneras, las temáticas que proponen los estudiantes en sus iniciativas son diversas, en general el colegio las recibe todas; lo importante es que existan instancias de organización, es decir, que propongan. Por lo tanto, a pesar de que expresan los mismos intereses que los estudiantes de la Escuela Antilhue, aquí la diferencia está en la gestión de estas actividades que implica un involucramiento mayor de los/as niños/as, por ejemplo, en la organización previa a un evento.

“Les gusta harto las cosas artísticas de murales, tocatas... recreativas”
(Vicepresidente CEI, Colegio Raimapu).

Si nos centramos en el eje de que la participación depende del ejercicio de poder que poseen los niños y las niñas en relación a los adultos a cargo, en el Colegio Raimapu y específicamente en el curso que se observó el apoyo de los padres y apoderados es determinante, de alguna manera los estudiantes tienen el espacio de participar y organizarse pero no toman decisiones resolutorias. En otras palabras; a pesar de que existe una disposición general a escuchar a los estudiantes y que poseen la oportunidad de expresarse en todos los contextos, ellos perciben que en general ellos proponen; pueden decidir en ciertas actividades y/o ámbitos que ellos organizan, pero los papás (apoderados) son los que zanján en definitiva.

“¿Se sienten actores sociales en su comunidad, es decir, inciden en las decisiones que se toman?”

Varios: Sí (no tan convencidos). A veces.

Camila: A veces, los papás son los que toman las decisiones”.
(Estudiantes de Octavo Básico, Colegio Raimapu).

Con respecto al CEI, su quehacer es bien guiado y asistido por el asesor, no son tan “autónomos” como los estudiantes de Enseñanza Media. Incluso el asesor en la entrevista afirma que él desde que asumió el cargo ha ido trabajando para que el asistencialismo sea menos aunque no ha visto muchos resultados positivos, trata solo de guiar y supervisar, en ningún caso hacer el trabajo de ellos.

“Yo estoy tensionando el no estar presente en las reuniones, entonces les pido que se junten a la hora de almuerzo. Ahora de esa experiencia no sé cuánto se han juntado porque los informes y el... las actas así como que no existen, son súper desordenadas. Pero yo tengo un horario, hoy día por ejemplo a esta hora los junto, hoy en la mañana temprano me junto con unos niños, hablamos un rato y todo el cuento y definimos las tareas que íbamos a hacer.

Intentas más supervisar y guiar...

Sí, aunque en algunos casos al final igual terminas haciendo la pega. Porque, o sea yo conversaba con los chicos de media y no sé si será característica propia de acá, pero te encuentras también con esos vacíos como “ya pero ¿y?”, se quedan así casi en las ganas y no hacen nada. En el fondo es presionarlos, así como presionarlos para estudiar, presionarlos un poco para que trabajen” (Asesor CEI, Profesor de Música, Colegio Raimapu).

“En general, ¿cómo se llevan con los adultos?

O sea, el profesor se mete en todas...

¿Y la relación con él, como asesor?

Lo veo como... como una gran ayuda, nos ha ayudado en todo.

Ha estado bien presente...

Bastante, nos organiza hartito.

Si él no estuviera, ¿tú crees que hubiesen logrado el proyecto?

Nos costaría más. Quizás el mural no hubiese estado para este año.

Se hubiese demorado más, igual él los presiona y los ayuda...

Sí. Nos trata de motivar”.

(Vicepresidente CEI, Estudiante de Octavo Básico, Colegio Raimapu)

En conclusión, a pesar de que el Colegio Raimapu es una institución educacional, las cuales se caracterizan por el adultocentrismo y las posiciones jerárquicas entre adulto y estudiante, y de que muchas veces los adultos tienen que apoyar de cerca el trabajo de los estudiantes teniendo un rol asistencialista y/o resolutivo, se logra que los niños y las niñas se organicen por sí solos y desarrollen sus propios proyectos, es decir, se consigue la participación de éstos según sus intereses con apoyo de los adultos asesores y/o padres. En consecuencia, se visualiza un cambio en las relaciones de poder entre los adultos y niños/as para lograr mayor igualdad y respeto mutuo (Liebel, 2009; Liebel & Martínez, 2009), partiendo de las estructuras democráticas de la comunidad, el sello de establecer relaciones horizontales, el fomento a la participación activa de todos los miembros y la prevalencia del diálogo que implica validar a todos los actores que componen el colegio como interlocutores válidos.

De esta manera en este establecimiento efectivamente los estudiantes son concebidos, tratados y viven como actores sociales desde su niñez, es decir, no existe una

“adultización” de los niños y las niñas, sino que a partir de sus intereses, experiencias y capacidades se busca fomentar su desarrollo personal con énfasis en el presente, no simplemente pensando en un “futuro ciudadano”.

“Reconocer a los niños y niñas como actores sociales implica fomentar su capacidad de actuar, conocer, cuestionar y transformar su entorno social, político y económico. Ejercer sus derechos como actores sociales no implica en ningún sentido la adultización de la infancia, ya que no podemos negarle a los niños y niñas habilidades y capacidades como la responsabilidad, la capacidad crítica o la toma de decisiones porque no son exclusivas de los adultos.

Asimismo implica reconocerles como personas activas, con criterios, capacidades y valores propios, participantes en su propio proceso de crecimiento y desarrollo personal y social. Implica concebirlas como personas presentes, descubridoras, analizadoras, interpretadoras y transformadoras de su propia realidad, con competencias sociales e individuales” (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003: 66-67).

C. Expresión infantil

En el colegio Raimapu hay una organización de parte de sus estudiantes a la hora de expresar sus ideas y emociones, por lo que siempre se expresan. Esto es gracias a que en la comunidad educativa se viven dinámicas que tiende al diálogo; todos los aspectos, puntos de vista y sentimientos son conversables y validados, cual sea la persona y/o actor que lo comunique. De esta forma los niños y las niñas tienen la oportunidad constante de expresarse, se sienten valorados y escuchados por todos, y si sienten que alguien no valida su punto de vista o emoción les molesta y lo hacen saber. Además, debido a las instancias promovidas en el colegio, también hay una recepción a que ellos diseñen y organicen “lo que quieran” mientras no vaya en contra de algún valor u otro actor de la comunidad, y esta disposición es promovida desde que niveles muy pequeños.

“Eso también depende del colegio que uno este si el colegio te considera, por lo que he visto yo este colegio también se dedica a estar más atento a las intuiciones o... sentimientos que tiene cada persona, cada niño en el colegio, todos tienen en cuenta, en este colegio todos tienen en cuenta lo que quiere uno pensar, o si quiere expresar dice “ya, exprésate, te vamos a escuchar”. No es como otros colegios que son más... [...] estrictos...” (Estudiante de Octavo Básico. Mujer. Colegio Raimapu).

Definición de Participación: voluntad de actuar en pos de un objetivo en común

En el colegio Raimapu los estudiantes al definir lo que entienden como “participación” dan cuenta del nivel de conciencia y el grado de involucramiento que tienen en este aspecto en relación a su comunidad. En consecuencia, una característica en común de todos los entrevistados es que reconocen que todo parte de uno mismo, es decir, del individuo. Es la voluntad individual, una acción consciente que permite la participación en la comunidad educativa. Además, se menciona reiteradas veces el “objetivo en común”, por lo tanto

tienen claro que su actuar repercute e interfiere en su entorno. Algunas frases/conceptos claves son: buena disposición, trabajar por una meta en común, apoyar, opinar, proponer, comprometerse con una tarea, escuchar y disposición a trabajar.

“¿Cuál es tu definición de “participar”?”

Para empezar uno tiene que estar dispuesto a participar, tener el ánimo, porque si no tiene eso lo va a hacer mal, la idea no es eso, la idea es que se entretenga haciendo tal tarea. Participar es como, esforzarse por una meta que a ti te guste, que a ti te haga sentir bien y... quizás que para el resto también lo haga, que sea como un bien común entre todos.

¿Tiene que ver mucho con la comunidad? Trabajar en común, bien para ti y el resto...

Sí, sí...

¿Tú crees que aquí se da comunidad?

Sí. O sea, la, las dos que he visto, este y el de Media, tienen comunidad”.

(Vicepresidente CEI, Colegio Raimapu).

“¿Qué es participar?”

Paulina: *Apoyarse.*

Trinidad: *Participar es opinar, dar tus ideas, criticar y si se hace algo seguir esa opinión y cumplir con lo que te dan...”*

(Estudiantes Octavo Básico, Colegio Raimapu).

Estas concepciones permiten afirmar que la experiencia participativa que poseen los estudiantes de este colegio es enriquecedora dado que “participar” es algo propio de un individuo que pertenece a una comunidad;

“Dicho de otra manera: No es que la participación simplemente abra al sujeto la posibilidad de adquirir una identidad “natural”, no enajenada, libre y autodeterminada, sino que exige una determinada identidad “participativa” en la que la participación se convierte en un deber moral” (Gaitán & Liebel, 2011: 123).

Además de que, si se considera el concepto de ciudadanía expuesto por los mismos autores, para quienes consiste en “*hacer conexiones entre el individuo y las vidas y las preocupaciones de otros dentro de una comunidad*” (Gaitán & Liebel, 2011: 96), la participación debe radicar en sentir pertenencia a la comunidad, tener un estatus de miembro reconocido por todos, tener sentimientos de conectividad, poseer intereses, derechos y responsabilidades en común.

En modo de síntesis, se destaca el hecho de que el colegio Raimapu sigue siendo fiel a las bases de su fundación como establecimiento educacional, promoviendo la participación, la formación de ciudadanos críticos y transformadores y la conformación de una comunidad educativa donde prime el diálogo entre todos. Es por esto que la comunidad es altamente participativa ya que la forma de relacionarse entre todos se caracteriza por el afecto, respeto y valoración por todas las opiniones, expresiones y sentimientos de sus integrantes. La horizontalidad, igualdad y participación son sellos de la institución que se expresan en su cultura escolar a través del tipo de Dirección que

tienen (colegiada), de la figura legal, en la forma en que se redacta el PEI, en la constante preocupación de generar instancias donde todos los actores de la comunidad se puedan reunir y hacer partícipes, entre otros. Lo cual permite generar experiencias que promuevan aspectos de la participación protagónica a sus estudiantes. Eso sí, cabe destacar que los estudiantes de Enseñanza Media tienen mucha más incidencia que sus compañeros/as más pequeños/as, son más protagonistas de su colegio y de la comunidad en general, por lo que se evidencia cierta “discriminación” por edad en este aspecto ya que hay estudiantes que sí desean involucrarse más.

Capítulo V. Conclusiones y reflexiones finales

Toda sociedad está compuesta por diferentes grupos humanos que se relacionan entre sí, que para convivir generan límites y un orden que es construido socialmente. En el caso de las diferencias etarias, el orden se ha caracterizado por ser adultocéntrico, dado que los/as niños/as históricamente han sido relegados a una posición de espectadores o de sujetos “incompletos”, al considerarlos personas “vacías” que hay que entregarles el contenido. En relación a esta concepción de los/as niños/as, la promulgación de la Convención de los Derechos del Niño aporta la perspectiva del enfoque de derechos, proporcionando una visión de la niñez como actores sociales y sujetos de derechos económicos, sociales, políticos y culturales. Sin embargo, a pesar de que en Chile este documento está vigente hace 27 años, en la actualidad se observa que aún hay aspectos que mejorar y profundizar como el derecho a la participación infantil. Esta falencia se evidencia en diferentes aspectos. Para efectos de este estudio, se ha buscado verificar su presencia en el contexto educativo formal; para el cual sólo desde el año 2016 se declara una política educativa que contemple la formación ciudadana como un ámbito a trabajar en todos los niveles y en todo establecimiento educacional¹⁷.

Con dicha finalidad, como antecedentes para el estudio se consideró que la infancia es un constructo social (Colángelo, 2006; Rodríguez, 2002), que la escuela es un contexto clave para la formación ciudadana (Bornard, 2010) y que las prácticas adultocéntricas y paternalistas predominan en la sociedad y más aún en los establecimientos educacionales, como se evidencia en la problematización presentada al inicio de este documento. Todos estos antecedentes desembocaron en la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se desarrolla el proceso de constitución de actores sociales en el contexto educativo? Para darle respuesta se observaron diferentes instancias de participación junto a las prácticas y discursos que emanaban de los sujetos involucrados. Cabe destacar que la intención de este estudio ha sido comparar las realidades con el fin de describir cómo se vive un mismo aspecto en diferentes contextos con la finalidad de identificar aprendizajes que logren aportar a la promoción de la actoría social.

Se ha de entender la actoría social como el ejercicio de una participación que se caracterice por la intervención en situaciones sociales, a través de la acción de tomar parte en conjunto con los otros individuos que componen el entorno social o comunidad (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003; Gaitán & Liebel, 2011). Se observó que la promoción de la formación ciudadana en los establecimientos educacionales funciona principalmente al otorgar espacios e instancias para que los estudiantes se reúnan, organicen y representen a sus pares. Las instancias que se definen con estos objetivos son la asignatura de Consejo de Curso y la conformación de Centros de Estudiantes. A la vez, se busca potenciar la participación estudiantil mediante una relación de profesor y estudiante no adultocéntrica, es decir, minimizar la brecha generacional y el sentimiento

¹⁷ El estudio se realizó en el año 2014 por lo que la información recolectada da cuenta de la inexistencia de una política educativa específica sobre la formación ciudadana.

de jerarquía entre los grupos etarios. Una estrategia para lograr este objetivo es el afecto; las manifestaciones afectivas ayudarían a mejorar la autoestima de los estudiantes y la comunicación entre los adultos y niños/as.

Ahora bien, no basta con definir las instancias y sus objetivos, además de promover relaciones afectivas si éstas no son experimentadas por todos. Tal cómo se declaró en las orientaciones teóricas, el constituirse como actor social y por ende el ser ciudadano se “aprende” mediante la experiencia en espacios sociales y políticos a través de la dialéctica entre la vida individual y la acción conjunta (Giroux, 1993; Martínez, Silva, Morandé & Canales, 2010; Gaitán & Liebel, 2011), y al mismo tiempo por la “degustación” de valores que promuevan el actuar en comunidad como serían el sentimiento de pertenencia, la noción de justicia, la autonomía, empoderamiento, la importancia de hacerse escuchar y escuchar a otros, acción conjunta, entre otros (Cortina, 2005; Gaitán & Liebel, 2011). Por consiguiente, los diferentes grados de participación e involucramiento en la vida comunitaria que tienen los estudiantes en cada establecimiento encuentra justificación al observar la cultura escolar de cada institución, donde sin duda la propuesta que tiene el equipo directivo, desde el PEI hasta cómo establecen la comunicación y sus relaciones, influye en las reales experiencias de participación que tienen los estudiantes ya que la formación ciudadana es un hecho social que se experimenta mediante todas las relaciones que establecen los individuos (Martínez, 2010; Gaitán & Liebel, 2011; Liebel & Martínez, 2009), cualquier sea el contexto; es decir, no sólo se vive y fomenta en instancias específicas. En definitiva, según los resultados de la investigación, la cultura escolar y el desarrollo de actoría social tendrían una relación causal puesto que cierto tipo de cultura fomentaría cierta participación infantil y por ende, cierto nivel de actoría social.

Esto se evidencia en las diferentes realidades que se observaron en las instituciones estudiadas, enfocándonos en cómo se hacen escuchar los/as niños/as, cómo quieren y pueden influir en las decisiones de su comunidad y si las instancias y valores que se ejercen promueven realmente el empoderamiento y la autonomía de los estudiantes (Gaitán & Liebel, 2011). Para esto se trabajó en base de los conceptos de cultura escolar y protagonismo infantil, con sus respectivos indicadores. A continuación, se presenta un cuadro que sintetiza lo observado en cada colegio.

CULTURA ESCOLAR		
	Escuela Antihue	Colegio Raimapu
Artefactos materiales	La jornada y el espacio son compartidos por los estudiantes de quinto a octavo básico. Los espacios son amplios. Los estudiantes deben asistir con uniforme.	La jornada y el espacio son compartidos por los estudiantes de quinto a octavo básico. Los espacios son medianamente amplios. Se destaca la presencia de “juegos” en el patio (mallas, mesas de ping pong, taca taca). Los estudiantes no usan uniforme.
Lenguaje y	Dinámicas autoritarias y	Diálogo como estrategia principal

estilo de comunicación	paternalistas. Relaciones jerárquicas, formales y afectivas. Comunidad grande: muchos individuos que no se encuentran ni articulan entre sí. Falencias en los canales de flujo de información.	de comunicación. Relaciones horizontales. Comunidad participativa que se organiza en tramos. Comunicación eficiente. Valoración del análisis, crítica y proposición.
Personajes	No se nombran.	Director y ex presidenta del CEI.
Ritos y rutinas	Actividades masivas sólo en fechas importantes. Se promueve la formación ciudadana a través de: - <u>Consejo de Curso</u> : hora pedagógica que se comparte con Orientación. Elección de directiva. No se observa un uso del espacio/tiempo por parte de los estudiantes. - <u>CCEE</u> : elegido por votación masiva por los estudiantes de la jornada. Presentación voluntaria individual. Trabajan con asesora (orientadora). Su rol es informar, organizar actividades y representar a los pares en instancias formales (Comité de Convivencia Escolar, Comité de Gestión y Consejo Escolar.	Diferentes actores organizan actividades masivas que reúnen a la comunidad. Se promueve la formación ciudadana a través de: la organización de cada estamento, metodologías participativas en el aula y en las instancias de; - <u>Consejo de Curso</u> : guiado por la directiva. Espacio utilizado para presentar proyectos y organizarse para el Intercambio. - <u>CEI</u> : elegido por votaciones masivas. Presentación voluntaria a través de listas. Trabajan con asesor (profesor). Su rol es desarrollar los proyectos propuestos.
Normas	<u>Manual de Convivencia</u> : se promueve la autonomía, autoestima y desarrollo de la seguridad. Cambiar el paradigma de disciplina con una nueva relación de profesor-estudiante.	<u>Manual de Convivencia</u> : se definen los derechos y deberes de todos los actores. Se promueven la autocrítica, reflexión, diálogo y compromiso. Se norma el uso de recursos comunitarios como la cancha del patio y mesas de ping pong.
Valores	<u>PEI</u> : proponen ser una escuela de anticipación. Formar ciudadanos de cambio que sean críticos y reflexivos. La ejecución de la formación ciudadana se contempla en los Consejos de Curso y CCEE.	<u>PEI</u> : se redacta con todos los estamentos de la comunidad. Se promueve la formación de ciudadanos reflexivos y autónomos. La ejecución de esta formación de contempla desde una perspectiva pedagógica curricular y

	<p>Presencia de acciones afectivas y sentimiento de pertenencia.</p> <p>Los motivos de los estudiantes para presentarse a cargos representativos son por beneficios personales y grupales.</p>	<p>convivencial.</p> <p>Presencia de acciones afectivas y sentimiento de pertenencia.</p> <p>Los motivos de los estudiantes para presentarse a cargos representativos son para el bien de la comunidad y para ser un aporte desde su individualidad.</p>
--	--	--

PROTAGONISMO INFANTIL		
	Escuela Antilhue	Colegio Raimapu
Organización infantil	<p>La organización y la gestión en la escuela están a cargo de los adultos.</p> <p>Presencia constante de adultos. Los adultos zanja las decisiones. Hay asociación libre.</p> <p>No hay liderazgo que guíe la organización estudiantil.</p> <p>Participación en actividades con fines recreativos gestionadas por los adultos.</p>	<p>Hay asociación libre y autogestión en base a proyectos.</p> <p>Presencia de los adultos intermitente y asistencialista. Los adultos zanja las decisiones.</p> <p>Hay liderazgo que guía la organización estudiantil, especialmente a nivel de curso.</p> <p>Participación en diversas instancias efectivas y reconocidas por los/as niños/as. Priman los proyectos con fines recreativos, culturales, artísticos y que fomenten la unidad del grupo.</p>
Participación infantil	<p>La participación se caracteriza por el adultocentrismo y paternalismo.</p> <p>La relación con los adultos se caracteriza por la dependencia o la indiferencia. Las autoridades de la escuela zanja las decisiones.</p> <p>Hay baja participación y generalmente es por obligación.</p> <p>Prima el desinterés en el colectivo y el devenir de la escuela.</p>	<p>La participación se caracteriza por el asistencialismo.</p> <p>La relación con los adultos es horizontal y de cooperación. Los papás zanja las decisiones.</p> <p>Hay participación. Propuestas y proyectos.</p> <p>Falta más autonomía.</p>
Expresión infantil	<p>Se expresan con desinterés y silencio.</p> <p>Actitud defensiva.</p> <p>Pocas de instancias de diálogo con argumentos.</p>	<p>Hay expresión de ideas y sentimientos.</p> <p>Actitud dialogante.</p> <p>Disposición al diálogo argumentativo.</p>

DEFINICION DE PARTICIPACION	
Escuela Antilhue	Colegio Raimapu
<p>Ser parte de una comunidad se caracteriza por una serie de acciones y valores relacionados con la colaboración, con opinar, “estar”, unión, pasarlo bien, ayudar y velar por el bien de todos.</p>	<p>Se entiende como una acción consciente que parte desde una voluntad individual en pos de un objetivo en común. La acción afecta al entorno. Acciones y valores relacionados: apoyar, opinar, proponer, compromiso, escuchar, disposición.</p>

De lo estudiado se desprende que ambos establecimientos tienen realidades diferentes que provocan cierto actuar y diferencias a pesar de que en sus PEI muestren intenciones similares. Por ejemplo, en el caso de la Escuela Antilhue se observa que sus documentos oficiales expresan el objetivo de trabajar en la formación ciudadana basándose en valores como la dignidad, autonomía, desarrollo de la autoestima y una relación no autoritaria entre profesor y estudiante. Aquí se advierte la principal contradicción en esta institución porque en la práctica no se observan estos aspectos en su totalidad; las relaciones afectivas se vuelven la estrategia principal para lograr estos objetivos ya que mediante esta acción se trabaja la dignidad, la autoestima y baja la brecha de las relaciones jerárquicas entre adulto y niño/a. La autonomía sigue siendo un aspecto con desarrollo bajo. El poco desarrollo de la participación activa de los estudiantes se debe principalmente a las dinámicas autoritarias y jerárquicas que caracterizan las relaciones, la actitud paternalista ante una niñez vulnerable, la organización de los actores de la comunidad que está determinado por el carácter municipal de la institución por lo que sus integrantes no influyen en el devenir de la comunidad, además de la ausencia de instancias de reunión para la comunidad en general, la mala comunicación que se da entre los estudiantes del curso (no se escuchan, no opinan, no se comprometen), el nivel socioeconómico de los estudiantes (ya que los/as niños/as al tener carencias básicas y provenir de contextos violentos que los vulneran suelen tener actitudes displicentes y otras prioridades) y el desinterés de los niños y las niñas ya sea por flojera, miedo y/o apatía.

Por otro lado, el Colegio Raimapu muestra una realidad que coincide con sus documentos oficiales. Se promueve y trabaja en valores – como la horizontalidad, igualdad, reflexión, análisis, responsabilidad, entre otros – que suscitan la formación ciudadana y la constitución de una comunidad participativa, cuyas estrategias principales son el diálogo y el trabajo en base de proyectos. De todas maneras, existen aspectos a resaltar como el hecho de que la organización de los estudiantes se dificulta por la mala comunicación que se da entre el grupo curso (al igual que la Escuela Antilhue), el exceso de hablar desde una actitud crítica sin proposición y que en el desarrollo del protagonismo infantil aún falta la capacidad resolutoria de los estudiantes de Enseñanza Básica. Cabe mencionar que la percepción que provoca el conocer esta institución es de un proyecto educativo particular y extraño en la realidad educativa de nuestro país, incluso no se relaciona con ningún otro

establecimiento que sea similar. Esta observación la manifestaron los padres, estudiantes y funcionarios de la escuela.

La profundidad del desarrollo de la participación protagónica que hay en el Colegio Raimapu se debe a diversas estrategias aplicadas desde la educación preescolar y a todos los actores que conforman a la comunidad. Se planifican directrices para involucrar a los individuos en la vida comunitaria y social, que establezcan una comunicación horizontal, tolerante y receptiva para todos los miembros, gestionando instancias que impliquen organización y/o trabajo en equipo entre diversos actores para que la comunidad se reúna. Cabe destacar como último aspecto el origen socioeconómico de los estudiantes del establecimiento quienes provienen de un nivel medio alto, lo cual indica que si sus padres escogieron este colegio es porque quieren una educación participativa para sus hijos/as, por lo tanto, refleja una decisión política desde el hogar.

De lo expuesto, emanan una serie de conclusiones particulares que se deberían considerar al pensar en la promoción de la constitución de actores sociales en el contexto escolar

En primer lugar, la importancia que tiene el Proyecto Educativo Institucional en los establecimientos educacionales, puesto que a pesar de las contradicciones observadas en la Escuela Antilhue, este documento es una guía en el actuar de cada organización educativa, por lo cual plantear los valores que se desean promover y los mecanismos y/o estrategias a utilizar resulta fundamental. Es importante que todos los integrantes de la comunidad estén vinculados, representados y comprometidos con el PEI ya que sólo así se garantiza que las acciones de todos los individuos vayan hacia el mismo objetivo.

En segundo lugar, se destaca el rol fundamental que juega la figura de los proyectos en el Colegio Raimapu, los cuales se convierten en una buena estrategia para promover diversos valores y acciones en los estudiantes que se relacionan con la experiencia de actoría social, tales como; asumir compromisos, trabajar en equipo, tener propuestas y hacerse partícipe.

En tercer lugar, no basta con garantizar espacios para la participación si no existe una planificación de su uso surgida de una necesidad del cuerpo estudiantil. Es determinante el interés y la motivación inicial que tengan los niños para ocupar los espacios de manera eficiente, sin tener que llegar a obligarlos a participar simplemente porque el proyecto educativo así lo propone. Se advierte una fórmula básica para la participación que parece tener al menos tres elementos: necesidad del estudiantado, existencia de espacios y una consciente planificación de su uso para alcanzar los objetivos planteados de manera participativa. Esto se observa en la escuela Antilhue debido a que los espacios existen pero los estudiantes no saben qué hacer con ellos. Los motivos pueden deberse a que realmente no saben cómo actuar ni qué hacer con esas instancias y oportunidades. No es algo que les hayan “enseñado” a usar desde lo más cotidiano – cómo sería en las prácticas pedagógicas en el aula - ni desde sus inicios en la prebásica de la escuela,

tampoco es algo que venga a satisfacer alguna necesidad emanada por ellos como una demanda presente dentro de la comunidad estudiantil y justamente por esto último es que no lo consideran como algo por lo cual haya que organizarse y tomar decisiones en conjunto.

En cuarto aspecto, si se retoma la concepción de que la formación ciudadana consta de la entrega de valores que van más allá de sentir pertenencia hacia un grupo y/o comunidad, se necesitan instancias claras que promuevan la organización infantil para formar actores sociales, tales como una relación horizontal entre niños/s y adultos sin perjuicio de la entrega de valores como el respeto, la buena comunicación, pertenencia, la importancia de opinar, involucrarse y que esto sea vivido por todos, no sólo por los profesores cercanos, e incluso, no sólo en el ámbito escolar. Por lo tanto, el carácter que toman todos los aspectos que conforman un establecimiento educacional – entendido como organización – influye, sin duda, en el nivel de participación que tengan todos sus miembros, afectando directamente la participación infantil. En otras palabras no basta con un trabajo de promoción sólo desde lo curricular, sino que también desde la convivencia cotidiana de la comunidad.

El quinto punto corresponde a que sin duda las experiencias de los estudiantes de cada establecimiento quedaron evidenciadas en las definiciones que otorgaron sobre “participación”. En ambos colegios los estudiantes hicieron alusión a sentimientos de cariño, afecto y de pertenencia, presentando como principal diferencia que los/as niños/as del Raimapu explicitaron una concepción ya descrita por Gaitán y Liebel (2011), entendiendo la participación como una intención individual que implica un compromiso y/o responsabilidad en pos de un objetivo en común, visión que coincide con la definición de un actor social que desde su individualidad se interrelaciona con los otros mediando un actuar en conjunto.

En sexto y último lugar, hay que mencionar la mala comunicación evidenciada en los cursos estudiados y reconocida por los mismos estudiantes. En los Consejos de Curso se observaron acciones que dificultaban una buena comunicación entre compañeros/as y por ende obstaculizaban la organización de los estudiantes. Es necesario trabajar en un buen clima de trabajo que parta desde los mismos niños y niñas, para que así puedan escucharse entre ellos y articular sus acciones e intenciones con mayor fluidez.

Por otro lado, los resultados obtenidos invitan a reflexionar sobre diversas temáticas, de las cuáles se destaca que es necesario repensar en la educación que se entrega en los establecimientos municipales ya que las características evidenciadas en la Escuela Antihue coinciden con las entregadas por Edwards et al (1995) hace 22 años atrás en relación a los liceos municipales;

“La experiencia escolar en la educación media de nuestro país está marcada por un estilo de relación que no permite ni enseña a relacionarse activa y creativamente con el propio quehacer: el estilo de gestión predominante asigna al profesor un rol

de ejecutor de instrucciones, normativas y transmisor de programas de estudio. Este a su vez demanda de los estudiantes que se limiten a reproducir pasivamente los contenidos haciendo abstracción de sus experiencias vitales como jóvenes. Es claro el contraste entre esta cultura escolar y los requerimientos de una sociedad que demanda una relación activa con el conocimiento y la información, que exige capacidades para manejar la incertidumbre y adaptarse flexiblemente al cambio, y valores democráticos de aceptación del otro para la integración social de una diversidad socio-cultural cada vez mayor. Este es uno de los desafíos centrales para la renovación de nuestra Educación Media” (pp.v).

Tomando esta cita como referencia y a su vez unido a lo observado en terreno, se deja entrever que al menos en algunos contextos escolares municipales no se otorga una formación ciudadana fructífera, lo que sin duda puede significar un problema a nivel nacional que vulnera los derechos de los niños y las niñas e incluso de los adultos. Por ende, todo indica que el colegio Raimapu junto a sus estudiantes se encuentran en una situación de ventaja siendo un colegio de origen particular, donde su organización y, obviamente, el devenir de la comunidad, pueden determinarse de manera autónoma, sin depender de otras instituciones y pueden orientar sus acciones de acuerdo a los lineamientos que ellos mismos decidan. Este hecho aporta otro elemento en el cual los/as niños/as de niveles socioeconómicos bajos se encuentran en desventaja en relación con los otros niveles más acomodados del país.

Lo anterior toma relevancia al reconocer que la educación se ve favorecida cuando hay un clima sociocultural cuyo centro es la estimulación de la autonomía (Martínez Otero, 2003), por lo tanto, si deseamos establecer la participación infantil en establecimientos educativos es necesario poner en tela de juicio las estructuras jerárquicas (Liebel, 2009) incluyendo las que involucran a los funcionarios, puesto que como afirma Martínez Otero (2003):

“La autonomía, por ejemplo en lo que se refiere al profesorado, es totalmente necesaria. Nace de la reflexión y la libertad y se proyecta en las acciones responsables. El docente heterónimo extiende su sombra amarga en todo lo que hace. Permanece encadenado a un director autoritario, a normativas externas, etc., que le privan de su dignidad profesional y personal. La autonomía es tanto un derecho como un requisito educativo. Sin independencia no hay exploración ni creatividad: el desarrollo de la identidad se suspende. Lejos de expresar aislamiento, la autonomía brota del encuentro interhumano y se refleja en el compromiso, esto es, en la adhesión voluntaria, madura y decidida con una obra educativa institucional que requiere el concurso de todos” (s/n).

Una segunda reflexión se enfoca en las representaciones hacia la infancia que orientan las acciones de las comunidades educativas. En la Escuela Antilhue predomina la mirada hacia la niñez vulnerada, lo que fundamenta la actitud paternalista que tienen. Además de la noción de los/as niños/as como seres “incompletos”, que no poseen una opinión formada y en consecuencia no pueden tomar decisiones ni opinar en temas importantes. En el colegio Raimapu se evidencia una mirada de la niñez como seres iguales, con los mismos derechos y capacidades, quienes entre más pequeños sean más se les debe

guiar en la acción participativa. Esta mirada coexiste con aquella en que los niños y las niñas no estarían capacitados para tomar decisiones por sí solos, lo que se evidencia en el hecho de que todas las decisiones deben pasar por la opinión de los adultos, específicamente los padres (lo que al parecer no ocurre en la Enseñanza Media de la misma institución). Estas representaciones hacia la infancia conllevan a reflexionar sobre la necesidad de una autonomía progresiva (Lobos & González, 2015) la cual implica *“una decisión, una postura ante determinadas situaciones y la capacidad de formarse una opinión que no esté influenciada ni decretada por otros”* (pp.5), y a la vez que esté compuesta por el desarrollo de las capacidades de autogobernarse, independencia, autodeterminación, libertad, emancipación y facultad de decidir. La autonomía no se puede desarrollar si los individuos no son reconocidos como sujetos capaces de ejercerla, en consecuencia, sólo se puede desarrollar mediante la experiencia de relacionarse con otros, por lo tanto, su promoción conlleva mirar y transformar la manera en que el mundo adulto se relaciona con niños, niñas y adolescentes. Todo esto hace pensar en los parámetros o hitos que determinan que un niño o niña estén preparados para tomar decisiones que afecten a su entorno y cuál sería la edad necesaria para que un ser se haga cargo de sus acciones y consecuencias.

Como tercer aspecto está el adultocentrismo, el cuál merma muchos contextos y relaciones. Es evidente que la experiencia del colegio Raimapu entrega herramientas que ayudan a superar esta mirada y actitud, empero ¿cómo llevar estos valores y vivencias a todos los aspectos de nuestra vida? Y la vez, ¿cómo invitar a que todas las generaciones se hagan partícipes de este cambio? La presente investigación ayuda a dar a conocer prácticas y actitudes que fomentan la transformación de la asimetría en qué se ha basado la relación de los adultos con la niñez históricamente. Cabe mencionar que este es un cambio que precisa de un proceso de largo aliento ya que sin duda esta transformación social conlleva una lucha de poder entre diferentes generaciones.

Es necesario reflexionar sobre cómo desde la academia nos podemos acercar de manera respetuosa y simétrica a los niños y niñas más pequeños de nuestra sociedad. Como se expuso en la introducción del documento, la antropología con su acercamiento etnográfico otorga las herramientas de una aproximación permanente y con una actitud de escucha hacia el otro, pero la práctica demuestra que es difícil lidiar con el prejuicio el adultocentrismo, en especial en el contexto escolar. En este sentido, es posible pensar que probablemente las investigaciones en otros contextos informales sean más fructíferas en la recolección de los discursos de los/as niños/as, pero sin duda en ambas situaciones sólo la prolongación en el tiempo puede generar vínculos y confianzas firmes para superar la brecha generacional. De todas maneras, la investigación realizada con su reflexión sobre el protagonismo infantil nos ayuda a posicionar a los/as niños/as como actores sociales y sujetos de estudios, es decir; no sólo como seres reproductores de la sociedad y la cultura sino como co creadores y formadores de la realidad social, dejando atrás la invisibilización de que han tenido dentro de las ciencias sociales.

La realización de este estudio abre diferentes caminos por los cuales se puede seguir indagando el tema de investigación. Por consiguiente, como aquí se observaron principalmente instancias formales sería interesante que futuros estudios analizaran instancias informales dentro del contexto escolar. Por otra parte, es necesario investigar cómo los factores externos a la escuela afectan la formación ciudadana, tal como pueden ser nivel socioeconómico de los estudiantes, el ambiente familiar, condiciones de vulnerabilidad, etcétera. En otras palabras, indagar a las diferentes infancias desde una mirada extra escolar.

Finalmente, tal como se mencionó, esta investigación también se presenta como una mirada panorámica de cómo los adultos nos relacionamos con los/as niños/as, evidenciando que en ambos contextos estudiados hay una prevalencia de los adultos sobre la niñez, porque son ellos quienes en última instancia toman las decisiones. Ahora bien, ¿es posible pensar en una niñez participativa que tome sus propias decisiones? ¿Hay espacios no adultocéntricos donde ellos se pueden expresar, manifestar u organizar libremente? ¿Cómo nosotros, adultos, podemos cambiar nuestros valores y acciones en la cotidianidad en pos de otorgarles una acción protagónica a niños y niñas, no pensando simplemente en los jóvenes y adolescentes, sino también en los más pequeños? Estas preguntas surgen como una invitación a todos lectores de este trabajo para reflexionar sobre la forma en que nos relacionamos con otros individuos sin importar la diferencia etaria, demostrando que si deseamos cambiar la forma de vivir la ciudadanía, todos - niños/as, adultos y viejos - debemos tener presente este aspecto en los diversos ámbitos de la vida, porque todo espacio social donde interactuemos con otro ser se vuelve una experiencia enriquecedora en pos construir una sociedad más justa, igualitaria e inclusiva.

Por último, es posible ver otras maneras de participación de los niños y niñas; es cierto que la perspectiva del protagonismo infantil busca que los/as niños/as se organicen y luchen por sus derechos, lo que desde cierta mirada puede obviar que sus dinámicas son el juego, una forma de relacionarse más espontánea y organización sin mucha proyección, es decir, no a largo plazo. Ante este punto, y de acuerdo a la investigación, se puede afirmar que es posible la promoción del protagonismo infantil a pesar de que el objetivo y/o demanda de la niñez articulada no sea de un carácter “político” – entendiendo político como a demandas sociales y relacionadas a sus derechos -, sino que lo primordial es que responda a sus propios intereses. A la vez, si consideramos las reflexiones que amplían el concepto de participación política y el hacer política (Batallán & Campanini, 2008; Gaitán & Liebel, 2011), en conjunto con la perspectiva de utilizada en el estudio, nos permite preguntarnos ¿son los niños quienes tienen una forma de hacer política diferente o su condición de niños los hace “apolíticos”? Mirar este estudio puede dar luces sobre cómo se hace política en diferentes contextos y en diferentes edades, dando a conocer a qué responde cada forma de actuar; relacionándolo a la experiencia íntima de cada sujeto y grupo humano.

Bibliografía

- Águila, E. (1998). Participación infantil y construcción de ciudadanía democrática. *Pensamiento Educativo* 22, 241-258.
- Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003) *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid, España: Edición Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Alvarado, P. (2013) Formación Ciudadana en el sistema educativo chileno. Un estudio comparativo entre los liceos de Castro. Recuperado de:
http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/qt/GT22/GT22_AlvaradoSaldivia.pdf
- Asociación Chilena Pro Naciones Unidas; ACHNU. (2006) *Informe situación infancia en Chile. "Día Mundial para la Prevención del Abuso Infantil"*. Santiago, Chile.
- Assaél, J., Edwards, A., López, G., & Adduard, V. (1989). *Alumnos, padres y maestros: la representación de la escuela. Estudio etnográfico en escuelas urbano-populares*. Santiago, Chile: PIIE.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2008) La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social* 28, 85-106.
- Batallán, G., Campanini, S., Prudent, E., Enrique, I. y Castro, S. (2009) La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate. *Revista Última Década* 30, 41-66.
- Bornard, M. (2010). *Educación para la ciudadanía. Sobre la formación y emergencia del sujeto político en la escuela*. Ponencia en Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2011. Buenos Aires, Argentina.
- Calderón, D. (2015) Los niños como sujetos sociales. Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva Antropología* 28 (82), 125-140.
- Canales, M. y Binimelis, A. (1994). El grupo de discusión. *Revista de Sociología* (9), 107 – 119.
- Castrillón Pachón, X. (2009). ¿Dónde están los niños? Rastreado la mirada antropológica sobre la infancia. *Maguaré* 23, 434-469.
- Cely – López, C. y Gómez-Niño, O. (2016) Una perspectiva antropológica de las organizaciones desde la caracterización sociocultural, administración y contabilidad

social. Caso de institución de educación superior. *Cuadernos de Contabilidad* 17 (43), 183 – 201.

Cerda, A.M. Assaél, J., Ceballos, F. y Sepúlveda, R. (2000) *Joven y Alumno ¿Conflicto de identidad?* Santiago, Chile: LOM ediciones/PIE.

Cerda A.M, Egaña, M., Magendzo, A., Santa Cruz, E. y Varas, R. (2004) *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes.* Santiago, Chile: LOM Ediciones.

Cofré, J. (2011) *Participación Infantil: Su Discurso y Ejercicio en la Familia y Escuela* (Tesis de grado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.

Colángelo, M. (2006) *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje.* Ponencia en el 8° Congreso Argentino de Antropología Social. La Plata, Argentina.

Colegio Raimapu. (2014). *Manual de Convivencia Escolar.* Santiago, Chile. Recuperado de http://www.raimapu.cl/doc/2017/manual_convivencia.pdf

Comité de los Derechos del Niño. (2007). *Informe Comité 2007, 44° períodos de sesiones.* Recuperado de <http://unicef.cl/web/informes-comite/>

Comunidad Raimapu (sin fecha). *Proyecto Educativo.* Santiago, Chile: Colegio Raimapu. Recuperado de http://www.raimapu.cl/proyecto_educativo.php

Contreras, C. y Pérez, A. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 9 (2), 811-825.

Cornejo, R. y Redondo, J. (2001) El clima percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década* (15), 11-52.

Cortina, A. (2005) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía.* Madrid, España: Alianza Editorial.

Cussiánovich, A. (2009). Educación, ¿desde?, ¿para?, los Derechos Humanos. En Liebel, M. y Martínez, M. (Coord.) *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica* (pp. 405-420). Lima, Perú: IFEJANT – Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe.

- Cussiánovich, A. y Figueroa, E. (2009). Participación protagónica: ¿Ideología o cambio de paradigma? En Liebel, M. y Martínez, M. (Coord.) *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica* (pp. 83-99). Lima, Perú: IFEJANT – Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe.
- Duarte, K. (2002) Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar. *En Última Década* 16, 99-118.
- Edwards, V., Calvo, C., Cerda, A.M., Gómez, M.V. e Inostroza, G. (1995) *El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*. Santiago, Chile: Programa MECE / Educación Media.
- Escuela Antilhue. (Sin fecha). Manual de Convivencia Escolar. Santiago, Chile: Municipalidad de Pudahuel.
- Escuela Antilhue. (2011). *Proyecto Educativo Institucional. Escuela Antilhue de Pudahuel: 2011 – 2015*. Santiago, Chile: Municipalidad de Pudahuel.
- Escuela Antilhue. (2016). *Proyecto Educativo Institucional. Escuela Básica Municipal N°1602 “Antilhue de Pudahuel” 2016-2019*. Santiago, Chile: Municipalidad de Pudahuel.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983) Escuela y cases subalternas. *Cuadernos Políticos* (37), 70-80.
- Faría, P. y Carmen, L. (2010) Liderazgo y cultura organizacional en instituciones de Educación Básica. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)* 15 (51), 486-503.
- Farías, A.M. (2003). El difícil camino hacia la construcción del niño como sujeto de derechos. *Revista de Derechos del Niño* (2), 187-224.
- Fernández, J. (2002). *Cultura de la organización y centro educativo* (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2015). *4° Estudio de Maltrato Infantil en Chile. Análisis comparativo 1994 – 2000 – 2006 – 2012*. Santiago, Chile: UNICEF.
- Friedmann, R. (1997). Socialización y educación política de la niñez y adolescencia en la RFA y en los Estados Unidos. En Pizarro, C. y Palma, E. (Ed.) *Niñez y Democracia* (pp. 101-160). Bogotá, Colombia: UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

- Gaitán, A. (1998). Protagonismo Infantil. En Ableggen, B. y Benes, R. (Comp.) *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas* (pp. 85-104). Bogotá, Colombia: Actas del Seminario.
- Gaitán, L. (2006) La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad* 43(1), 9-26.
- Gaitán, L. (2009). El ejercicio del voto en el marco de los derechos de la infancia. *Revista de estudios de juventud* (85), 1-15.
- Gaitán, L y Liebel, M. (2011) *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid: Editorial Síntesis.
- García, C. (2006) Una aproximación al concepto de cultura organizacional. *Universitas Psychologica* 5 (1), 163-174.
- Garrido, C. (2006) *Reflexiones acerca de la construcción de infancia de niños y niñas en situación de vulneración de derechos: Puntos de encuentro y desencuentro con la Política Nacional a Favor de la Infancia y Adolescencia. Investigación Cualitativa en el CDT Pudahuel*. (Tesis de Magister). Universidad de Chile, Santiago.
- Giddens, A. (2005) *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, España: Taurus.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Madrid, España: Siglo Veintiuno Editores.
- Gonnet, J. (2012) Cultura, organizaciones y antropología. Una revisión crítica. *Avá. Revista de Antropología* (21), 1-20.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Guest, G., MacQueen, K., y Namey, E. (2012) *Applied Thematic Analysis*. SAGE Publications.
- Holbraad, M. (2004). Defining Anthropological Truth. *Defining Anthropological Truth*, Cambridge.
- Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afecten*. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

- Liebel, M. (2009). Los retos de la educación. En Liebel, M. y Martínez, M. (Coord.) *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica* (pp. 155-167). Lima, Perú: IFEJANT – Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe.
- Liebel, M. y Martínez, M. (2009). Entre protección y participación. En Liebel, M. y Martínez, M. (Coord.) *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica* (pp. 69-83). Lima, Perú: IFEJANT – Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe.
- Liebel, M. y Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos* (39), 123-140.
- Lobos, D. y González, P. (2015). *Autonomía progresiva y ejercicio de derechos*. Santiago, Chile: Observatorio Niñez y Adolescencia.
- López, J. y Sánchez, M. (2004). La cultura institucional. En Moreno Olmedilla, J.M. *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 125-159). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Loyola, M. (2008) Niñez y currículum oculto: designaciones hegemónicas de la infancia. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica* 7 (5), 63 – 74.
- Martínez, L. Silva, C., Morandé, M. y Canales, L. (2010). Los jóvenes ciudadanos: reflexiones para una política de formación ciudadana juvenil. *Última Década* 18 (32), 105-118.
- Martínez – Otero, V. (2003) *Cultura escolar y mejora de la educación*. V Congreso Católicos y Vida Pública: ¿Qué Cultura?, Mesa: Educar algo más que construir. Fundación Universitaria San Pablo – CEU, Madrid.
- Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. Santiago, Chile: CIDE.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2009) *Observatorio de la Realidad Social. Encuesta CASEN Interactiva*. Recuperado de:
<http://www.redatam.org/redchl/mds/casen/casen2009/Index.html>
- Ministerio de Desarrollo Social. (2011) *Observatorio de la Realidad Social. Encuesta CASEN Interactiva*. Recuperado de:
<http://www.redatam.org/redchl/mds/casen/casen2011/Index.html>
- Ministerio del Desarrollo Social. (2016). *Niñez y Adolescencia. Síntesis de Resultados*. Santiago, Chile. Recuperado de

http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_Resultados_NNA.pdf

- Ministerio de Educación. (2016). *Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado*. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de http://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2016/03/LEY-20911_02-ABR-2016.pdf
- Molina, W. y Sandoval, M. (2006) Cultura escolar y cultura juvenil: La (re)construcción simbólica del espacio escolar en la mutación cultural. *Revista Temas Sociológicos* (11), 103-123.
- Observatorio Niñez y Adolescencia. (2013) *Primer Informe Observatorio Niñez y Adolescencia: Violencia contra niños, niñas y adolescentes*. Santiago, Chile.
- Observatorio Niñez y Adolescencia (2016). *Infancia Cuenta en Chile 2016. Cuarto Informe Observatorio Niñez y Adolescencia*. Santiago, Chile.
- Pavez, I. (2012) Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología* (27), 81-102.
- Pérez, M. (2007) *Democracia y Educación. Una reflexión a partir del significado que le otorgan los alumnos a su participación en el "Consejo Escolar" y en las "organizaciones estudiantiles"* (Tesis de Magíster). Universidad de Chile, Santiago.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Pizarro, C. y Palma, E. (1997). Introducción. En Pizarro, C. y Palma, E. (Ed.) *Niñez y Democracia* (pp. 21-42). Bogotá, Colombia: UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Redón, S. (2010) La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos* 36(2), 213-239.
- Reybet, C. (2009). Construyendo un objeto de investigación desde la antropología que articule: género, escuela y primera infancia. *La aljaba* 13.
- Rodríguez, I. (2002) ¿Sociología de la Infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *El Observador* 21, 11 – 43.
- Salazar, G. (2006) *Ser un niño "huacho" en la historia de Chile (siglo XXI)*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.

- Sánchez, J. (2008). La infancia en la Sociedad del Conocimiento. *Revista CTS 11 (4)*, 23-43.
- Santibáñez, D., Délano, J. y Reyes, M. (2015). *Participación y ejercicio de derechos*. Santiago, Chile: Observatorio Niñez y Adolescencia.
- Sauri, G. (2009) *Participación infantil: derecho a decidir*. México DF, México: Derechos Infancia México, A.C.
- Suriel, A. (2006) *Derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes: guía práctica para su aplicación*. 3ª edición. Santo Domingo, República Dominicana.
- Toca, C. y Carillo, J. (2009) Asuntos teóricos y metodológicos de la cultura organizacional. *Civilizar 9 (17)*, 117-136.
- Torres, O y Salazar, S. (2006) *La Estructura del Derecho. Igualdad, participación ciudadana y percepción de los medios en niños, niñas y adolescentes chilenos*. Instituto de la Comunicación e Imagen. Centros de Estudios de la Comunicación. Universidad de Chile.
- Touraine, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Urmeneta, A. (2009) Nosotros y los otros. ¿Cómo representan los niños y las niñas las normas sociales? *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación 3 (9)*.
- Valverde, F. (2008) Intervención Social con la Niñez: operacionalizando el enfoque de derechos. *Revista MAD 3*, 95-119.
- Vargas, M y Correa, P. (2011) La voz de los niños en la justicia de familia en Chile. *Revista Ius et Praxis 17 (1)*: 177-204.
- Vergara, A., Peña, M., Chavéz, P. y Vergara, E. (2015) Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *En Psicoperspectivas 14 (1)*, 55-65.
- Victoria, S. y Salgado, A. (2007). La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud 5 (1)*.

Anexos

Códigos de análisis

Técnicas con niños/as

CULTURA ESCOLAR	Relación	Estudiantes – Estudiantes
		Estudiantes – Profesores
		Estudiantes – Directivos
		Estudiantes – Paradocentes
		Estudiantes – Papás
	Pertenencia	
Resolución de Conflictos		

PROTAGONISMO INFANTIL	Participación	Definición	
		Autonomía	
		Instancias	
		Mejoras	
		Motivaciones Generales	
		Motivaciones personales	
		Toma de decisiones	
		Evaluación	
	No participación		
	Organización	CCEE	Funcionamiento
			Organización
			Evaluación
		Curso	Evaluación
		Estudiantes en general	Evaluación

Entrevistas a adultos

CULTURA ESCOLAR	Relación entre actores	Entre Estudiantes
		Directivos – Profesores
		Estudiantes – Directivos
		Directivo - Paradocentes
		Entre Directivos
		Profesores - Estudiantes
		Entre Profesores (organización)
	Comunidad educativa	Evaluación
		Descripción
		Instancias de participación
		Conflictos
	PEI	PEI participación
		Instancias de participación
		Evaluación de participación
		Mejoras para la participación

PROTAGONISMO INFANTIL	Descripción de estudiantes	Descripción del curso	
		Demandas de los estudiantes	
		Descripción de los estudiantes en general	
		Intereses de los estudiantes	
	Organización de estudiantes	CCEE	Funcionamiento
			Evaluación
		Propuesta de estudiantes	
		Organización	
		Participación estudiantil	

Observaciones

CULTURA ESCOLAR	Relaciones	Relación Profesor Apoderado
		Relación Estudiantes Profesores
		Actitud Profesor
		Adultocentrismo
		Clima en el aula
	Conflictos personales	
	Instancias de participación	
Reglas del colegio		

PROTAGONISMO INFANTIL	Descripción	Estrategias de defensa
		Formas de protestar
		Liderazgo
		Relación entre estudiantes
		Solución de conflictos
	Organización de estudiantes	CCEE
		Curso
		Autoevaluación curso

