



Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía*

Siu Lay-Lisboa¹; Evelyn Araya-Bolvarán²; Camila Marabolí-Garay³; Gabriela Olivero-Tapia⁴; Carolina Santander-Andrade⁵

Recibido: 10 de marzo de 2018 / Aceptado: 22 de junio de 2018

Resumen. Entendemos que la escuela, como espacio institucional, cumple un rol fundamental en la provisión del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes. En este espacio se (re)producen e intercambian saberes y relaciones de poder-saber entre docentes y estudiantes mediante relaciones pedagógicas. Este estudio busca comprender, desde una metodología cualitativa, cómo se articulan los discursos de docentes y estudiantes en la (re)producción e intercambio de estos saberes. Las dimensiones de análisis son: Relaciones Pedagógicas, Protagonismo Infantil y Ciudadanía en el contexto escolar. Participaron en el estudio 12 estudiantes y 6 docentes. Se realizaron grupos de discusión y técnicas dialécticas participativas con niños y niñas de 10 y 11 años, y entrevistas individuales a profesores/as, todos/as pertenecientes a una escuela pública en Chile. Los resultados dan cuenta que, en la escuela, el ejercicio del Protagonismo Infantil se vincula principalmente al espacio intra-aula, extendiendo y amplificando su forma academicista de participación al espacio extra-aula donde coexisten (im)posibilidades que facilitan y/u obstaculizan la expresión del Protagonismo Infantil. Se distinguen 3 figuras docentes que expresan relaciones pedagógicas diferenciadas: motivadores/as, afectivos/as y disciplinarios/as. Las formas de ciudadanía se (re)producirían en espacios infantilizados, donde la niñez es concebida desde una moratoria social. Se discute acerca de la recurrencia del paradigma adultocéntrico, el pseudo-protagonismo y su articulación con el ejercicio de ciudadanía.

Palabras clave: Método cualitativo; escuela; infancia; protagonismo infantil; relación pedagógica; ciudadanía.

[pt] Protagonismo infantil na escola. Relações pedagógicas na construção da cidadania

Resumo. Entendemos que a escola como espaço institucional desempenha um papel fundamental na provisão do direito à educação de crianças e adolescentes. Neste espaço, (re)produz-se e

* Esta publicación contó con el apoyo del Convenio de Desempeño Educación Superior Regional UCN1895 del Ministerio de Educación, y el Observatorio de Investigación Interdisciplinaria en Educación para la Ciudadanía OIIEC-UCN.

¹ Universidad Católica del Norte (Chile).
E-mail: slay@ucn.cl

² Universidad Católica del Norte (Chile).
E-mail: eab003@alumnos.ucn.cl

³ Universidad Católica del Norte (Chile).
E-mail: cmaraboligaray@gmail.com

⁴ Universidad Católica del Norte (Chile).
E-mail: gabriela.olivero.t15@gmail.com

⁵ Universidad Católica del Norte (Chile).
E-mail: carolina.santander6@gmail.com

intercambiam-se conhecimento e relações de poder-conhecimento entre docentes e estudantes através de relações pedagógicas. Este estudo procura compreender, a partir de uma metodologia qualitativa, como são articulados os discursos de docentes e estudantes nesta (re)produção. As dimensões da análise são: relações pedagógicas, protagonismo infantil e cidadania no contexto escolar. Participaram no estudo 12 estudantes e 6 docentes pertencentes a uma escola pública do Chile). Realizaram-se grupos de discussão e técnicas dialéticas participativas com crianças de 10 e 11 anos e entrevistas individuais a docentes. Os resultados demonstram que na escola o exercício do protagonismo infantil está principalmente ligado ao espaço do interior da sala de aula, estendendo e ampliando a sua forma académica de participação ao espaço exterior à sala de aula onde coexistem (im)possibilidades que facilitam e/ou dificultam a expressão do protagonismo infantil. Distinguem-se três figuras de docentes que expressam relações pedagógicas diferenciadas: motivadores, afetivos e disciplinares. As formas de cidadania reproduzir-se-iam em espaços infantilizados, onde a infância é concebida desde uma moratória social. Discute-se sobre a recursividade do paradigma centrado no adulto, o pseudo-protagonismo e sua articulação com o exercício da cidadania.

Palavras-chave: Método qualitativo; crianças; escola; protagonismo infantil; relação pedagógica; cidadania.

[en] The Role of pedagogical Relationships in the Construction of Citizenship

Abstract. The school, understood as an institutional setting, plays a fundamental role as provider of education rights among children and adolescents. It is a space where knowledge and power relationships between students and teachers are (re)produced, exchanged and replicated. This study aims to understand how teachers and students exchange knowledge and (re)produce power relationships in school. We drew upon qualitative methodology, and the dimensions of analysis were: Pedagogical Relationships, Child Protagonism, and School-Citizenship. Participants were female and male students aged 10-11 and female and male teachers, all of them from a Chilean public school. Following our qualitative approach, we conducted focus groups and used dialectical techniques. Results show that, in school, child protagonism is mainly related to an inside-the-classroom space, extending and amplifying its academicist ways of participation to the out-of-the-classroom space, where possibilities, which may promote and/or hinder the occurrence of Child protagonism, coexist. Furthermore, based on widespread pedagogical relationship styles, three teacher types were identified: motivator, affective and disciplinary. Finally, we observed that citizenship is (re)produced in infantilized spaces, where childhood is conceived as a social moratorium. The recurrence of the adult-centered paradigm, the pseudo-protagonism and their relationship with the practice of child citizenship are further discussed.

Keywords: Childhood; qualitative Method; School; child Protagonism; pedagogical Relationship; Citizenship.

Sumario. 1. Introducción: ¿Para qué realizar estudios con la infancia? 2. Deconstruyendo nociones de infancia. 2.1. La escuela y las relaciones pedagógicas en la (re)producción de ciudadanía. 2.2. Participación, protagonismo infantil y género. 3. Metodología. 4. Resultados. 4.1. Protagonismo. Significados en el contexto escolar. 4.1.1. Protagonismo Infantil extra-aula. 4.1.2. Protagonismo Infantil intra-aula. 4.1.3. (Im)posibilidades del protagonismo infantil. Facilitadores de la expresión de protagonismo infantil. 4.1.4. (Im)posibilidades del protagonismo infantil. Obstaculizadores de la expresión de protagonismo infantil. 4.2. Relación Pedagógica. Roles. 4.2.1. Rol de la escuela. 4.2.2. Rol docente-estudiante. 4.3. Ciudadanía. 4.3.1. Moratoria social. 4.3.2. Espacios de ciudadanía. 5. Discusión y conclusión. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Lay-Lisboa, S.; Araya-Bolvarán, E.; Morabolí-Garay, C., Olivero-Tapia, G., Santander-Andrade, C. (2018): Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía, *Sociedad e Infancias*, 2, 147-170.

1. Introducción: ¿Para qué realizar estudios con la infancia?

A diferencia de nociones vinculadas a una moratoria social (Verhellen, 1992) que concibe la niñez como frágil y carente de razón (Gimeno, 2003), como los aún no, como sujetos/as por-venir y pre-sociales, la infancia es capaz de elaborar de manera crítica aspectos vinculados a sus intereses y derechos (Vergara, Peña, Chávez y Vergara, 2015). Asimismo es capaz de dar cuenta de su actualidad y de la realidad social de la que forma parte. Son también teóricos/as sociales (Rodríguez Pascual, 2006), que exploran y dan sentido a su existencia.

Si bien, se admite socialmente la universalidad de los derechos de la infancia, ampliamente no se considera a niños y niñas como ciudadanos/as, como sujetos/as capaces de contribuir en la sociedad como agentes activos/as: con capacidad creativa y pensamiento productivo. Esto ocurre porque culturalmente se considera la etapa de la niñez como un período de la vida de transición desde la dependencia de los/as adultos/as hacia alcanzar la autonomía -la adultez-, momento en el cual se ejercerá la “verdadera ciudadanía” (Batallán y Campanini, 2008; Ramiro y Alemán, 2015).

Esta situación devela un modelo hegemónico adultocéntrico que olvida tomar en cuenta las producciones, juicios y acciones que la niñez elabora en el presente (Cussiánovich, 2010). Postura que deslegitima el reconocimiento de la infancia como sujetos/as en pleno derecho ante la ley y les otorga una posición de sujetos/as en transición a la ciudadanía (Batallán y Campanini, 2008; Gaitán, 2006).

En este contexto, es de gran importancia asumir a los niños y niñas como agentes sociales capaces de producir y transformar su entorno social, puesto que son quienes por medio de un ejercicio protagónico pueden defender sus derechos y/o asuntos de interés (Cussiánovich y Marquéz, 2002). No obstante, esta idea no es ampliamente compartida en nuestras sociedades, ya que los diferentes dispositivos para la infancia son diseñados y aplicados por personas adultas, en un intento por satisfacer las necesidades de la infancia en función de lo que las personas adultas interpretan y consideran lo más adecuado (Cohen, 2005; Gaitán, 2006; Liebel, 2007; Ramiro y Alemán, 2015). En este intento, la adultez, en tanto mundo experto, marginaría a la infancia al espacio privado, excluyéndola del espacio público (Cohen, 2005; Cussiánovich y Marquéz, 2002).

Lo anterior se puede evidenciar en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) realizada en el año 1989, donde se determinan como dos de los cuatro pilares fundamentales, el Interés superior del niño y la Participación infantil. Por una parte, el primero se ejerce habitualmente desde una visión adultocéntrica, ya que este “interés superior” se aplica desde lógicas de la infancia como sujetos que deben ser atendidos y protegidos (Liebel y Martínez, 2009; Alfageme, Cantos y Martínez, 2003). Aquella acción protectora, desfavorece la autonomía de los/as infantes y por ende la aplicación y ejercicio de sus derechos (Franklin, 1994, cit. en Liebel y Martínez, 2009), lo que representa la principal antinomia de la convención, el hecho de que la infancia sea protegida por quién se le ha de proteger. Es decir, el mundo adulto protegería a la infancia ante las eventuales vulneraciones cometidas por éste mismo. El segundo pilar invita a concebir a los/las infantes como actores/actrices sociales (Liebel y Martínez, 2009). A

pesar de esto, esta participación otorgada a la infancia es promovida según la determinación de terceros, mayoritariamente adultos/as (Lay y Montañés, 2013).

Con esto no se pretende decir que los niños/as no deban tener y exigir garantías de derechos en cuanto a su protección y cuidado. De hecho, gracias a la CDN han surgido iniciativas para mejorar la posición legal de la infancia y valorar sus puntos de vista. Sino más bien que los principios determinados en la CDN al tener un carácter de vigencia global, es decir, que deberían operar de manera similar en diversos países, es comprensible que su interpretación y concreción dependerá de cada cultura e institución (Gaitán y Liebel, 2011; Ramiro y Alemán, 2015). Por tanto, se busca que estos derechos no estén subordinados al interés adulto por la infancia albergándose en la premisa del “máximo bienestar de niños/as”.

Una de las principales instituciones encargadas de promover el desarrollo de participación, protagonismo y ciudadanía, sin lugar a duda es la Escuela. En ella se configura un espacio para adquirir conocimientos y saberes, promoviendo la transmisión de valores sociales y la formación de identidad de sujetos/as (Batallán y Campanini, 2008; Redon, 2010). Se desarrolla un proceso mediante el cual las generaciones adultas, con el propósito de garantizar la continuidad del grupo, transmiten mediante prácticas disciplinarias y autoritarias (Foucault, 2002; Ball, 1993) su conocimiento y cultura a las generaciones más jóvenes (Azevedo, 2008), produciendo obediencia y pasividad en niños y niñas. La educación que niños y niñas reciben en la escuela, y más allá de ésta, “tiene proyecciones políticas: una buena educación garantiza un ciudadano prudente” (Kohan, 2004: 52), ciudadanos/as correctos/as.

La estructura del aula, las convencionales metodologías didácticas y la asimetría en la relación adultez/niñez-docente/estudiante, facilitan que la construcción del conocimiento en el espacio escolar sea desde un modelo de enseñanza-aprendizaje que carece de sentido para la infancia (Chang y Henríquez, 2013), ya que les dificulta una participación más genuina y la emergencia de prácticas críticas y reflexivas. Desde esta perspectiva, se ven mermadas actuaciones democráticas e inclusivas que incorporen la toma de decisiones por parte del estudiantado, y una participación vinculante en la vida política escolar.

El rol que desempeñan los/as docentes es primordial para producir saberes curriculares y extracurriculares, esto porque la infancia reconoce al/a la docente como un/a referente perteneciente al mundo adulto (Lay-Lisboa y Montañés, 2017). Son estas figuras quienes contribuyen en la formación de ciudadanos/as cívicamente competentes y comprometido/as, de ahí la preocupación por una educación para el ejercicio activo de la ciudadanía informada y responsable (Bolívar, 2007).

En esta investigación nos hemos propuesto analizar los discursos de docentes y estudiantes respecto a tres dimensiones: Protagonismo Infantil en la escuela, Relación(es) Pedagógica(s) y Ciudadanía en la infancia. Por tanto, el estudio pretende comprender cómo se articulan y materializan prácticas y discursos respecto del rol de docentes y estudiantes frente al protagonismo infantil y en la ciudadanía de la infancia desde la relación pedagógica en el contexto escolar.

Si bien existe una diversidad de investigaciones relacionadas con la infancia, éstas se remiten habitualmente a nociones de moratoria social, (mal)concienciando a

niños y niñas “desde una perspectiva evolutiva estricta” (Rodríguez Pascual, 2017: 295). En su mayoría se orientan a estudiar el desarrollo evolutivo infantil en tanto estadios de tránsito a la adultez (Jociles, Franzé y Poveda, 2011), o bien estudios orientados a conocer las problemáticas de la infancia desde los relatos y datos reportados por el mundo adulto. Por tanto la niñez ha sido principalmente considerada objeto de estudio más que sujeto de producción de conocimiento (Rodríguez Pascual, 2006), especialmente en la investigación educativa la cual ha tenido más presente la perspectiva adulta que la infantil (Christensen y Prout, 2002, cit. en Castro y Manzanares, 2014).

De acuerdo con lo anterior, resulta necesario conocer los significados que los niños/as atribuyen a las prácticas que se suscitan en el espacio educativo y que posibilitan la construcción de un nuevo espacio de prácticas protagónicas en la infancia. Se pretende dar cuenta de la importancia que tiene para los niños/as ejercer sus derechos y gestionar su protagonismo, construyendo así su propia subjetividad y promoviendo una transformación social, desde sus experiencias, deseos, intereses y opiniones (Chang y Henríquez, 2013). Reconocer el protagonismo infantil como la participación protagónica en términos sociales y políticos es asumir, desde un sentido de dignidad, una expresión donde se ubique personal, jurídica y socialmente a la infancia en el ejercicio de actoría social y ciudadana (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; Liebel, 2007).

2. Deconstruyendo nociones de infancia

Desde el enfoque de los nuevos estudios sociales de la infancia (Vergara, Peña, Chávez y Vergara, 2015), y las nuevas sociologías de la infancia (Gaitán, 2006; Mayall, 2002;), comprendemos que la niñez no es un fenómeno ligado únicamente a una perspectiva biológica, derivada del desarrollo físico (Jenks, 1982, cit. en Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; Duarte, 2012). Más bien se concibe como una construcción socio-histórico-cultural, definida por dispositivos sociales que asignan a la infancia una serie de nociones y conductas esperadas en un contexto determinado, acorde a las condiciones de cada sociedad y cultura (Gaitán, 2006; Mayall, 2002). Entendemos estos dispositivos como un conjunto de elementos discursivos y no discursivos; ya sean leyes, discursos institucionales, normas implícitas-explicitas, etc., que resultan de una relación de poder-saber (Agamben, 2011).

En la sociedad contemporánea se ha visto a la infancia como objeto de inversión, como herederos/as de un porvenir (Carli, 1999), como la presencia de la ausencia (Kohan, 2004). Contexto social que legitima a la infancia como seres dependientes y moldeables, valiosos socialmente para un futuro, lo que desplaza la importancia de su papel como protagonistas en la actualidad (Gaitán, 2006). Por tanto, la infancia se establece desde diferentes relaciones de dominación, donde han tenido incidencia dispositivos como la Familia, la Escuela y el Estado, asimismo los medios de comunicación que amplifican discursos provenientes de esas relaciones de dominación bajo un modelo adultocéntrico (Bustelo, 2005).

2.1. La escuela y las relaciones pedagógicas en la (re)producción de ciudadanía

Según Foucault (2002), la escuela es una de las instituciones que contribuye en los procesos de subjetivación en niños y niñas, mediante técnicas de clasificación y división, de los cuales se reproducen saberes. Es decir, a los/as alumnos/as se les enseña y transmite identidades y subjetividades mediante tecnologías y formas de organización, creación de pedagogías y formas de relación pedagógica (Ball, 1993).

Se identifica la escuela como el lugar donde la infancia pasa cada vez más tiempo y es en este espacio donde se encuentran sujetos/as, subjetividades y saberes, mediados por una relación pedagógica, entendiéndose como aquella relación/interacción que se puede dar en cualquier contexto o situación social que conlleve un proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta el carácter intersubjetivo entre dos personas o más. No se trata solo de una relación uno a uno, sino que toma lugar en un marco más amplio, como una situación social (Caruso, 2002).

Las relaciones pedagógicas se establecen mediante una interacción de poder-saber, respondiendo a una lógica jerárquico-vertical, reforzada en la dinámica intra-escolar (Hernández, 2006; Batallán y Campanini, 2008). La construcción y ejercicio de ciudadanía de niños y niñas, por tanto, debe tener en cuenta esta interacción de poder-saber y la relación pedagógica misma entre profesor/a-estudiantes en términos de las dinámicas de control ejercidas en este espacio (Devine, 2002).

Un estudio realizado por Hernández (2006), acerca del ejercicio del poder en el aula, llegó a la conclusión de que las relaciones que se establecen en ésta son asimétricas, el/la profesor/a es quien ejerce un mayor grado de poder, al estar encargado/a de la función de educar a los/as estudiantes y al poseer mayor saber en temas académicos. Esto le otorga al/a la profesor/a el protagonismo del discurso y la facultad de ejercer el control dentro del aula (Redón, 2010). Sin embargo, los/as alumnos/as ejercen poder, a través de puntos de resistencia en esta relación (Hernández, 2006).

Desde esta perspectiva, Paulo Freire (2002) concibe la escuela como una institución encargada de adoptar la pedagogía como una praxis política, constituyéndose como un espacio privilegiado de deliberación pública, generador de ciudadanía y transformaciones sociales. En ésta se propicia el desarrollo de ciudadanos/as democráticos/as, sujetos/as de derechos-deberes, vigilantes de su entorno, éticamente responsables, tolerantes y respetuosos/as de la diversidad social y cultural (Redón, 2010).

Osler y Starkey (citado en Gaitán y Liebel, 2011) plantean que la ciudadanía debe considerar los siguientes elementos: la pertenencia a un grupo, los derechos, responsabilidades y la membresía compartidos por un grupo, siendo la participación aquella acción que mantiene conectados/as a los/as ciudadanos/as. Según Ben Arieh y Boyer (citados en Gaitán y Liebel, 2011) la ciudadanía para la infancia y adultez debería ser igual por el simple hecho de ser persona. A pesar de esto, la infancia, en tanto minoría social, se diferencia de la adultez al tener menor poder, se trasladaría por tanto a niños y niñas a una condición de semiciudadanía (Cohen, 2005). Por este motivo se debe fomentar la ciudadanía infantil para que niños y niñas no solo conozcan, sino que garanticen el ejercicio de sus derechos.

En el contexto escolar, el discurso pedagógico dentro de la relación pedagógica es un dispositivo legitimador que ha producido mecanismos de poder y control simbólico para determinar las posiciones de los/as sujetos, dentro de órdenes específicos que determinan la regulación y ejercicio de prácticas sociales de producción (Bernstein y Díaz, 1985).

Estas prácticas sociales de producción y su regulación, si bien se (re)producen en este contexto escolar, trascienden las fronteras propias de la escuela ya que son actuadas en diversos escenarios sociales. Ello no facilita una praxis política desde la infancia ni materializa ejercicios de ciudadanía infantil, que entendemos como un vehículo para garantizar los derechos y redefinir el rol pasivo que se le ha otorgado a los/as niños/as en el presente (Gaitán y Liebel, 2011).

2.2. Participación, protagonismo infantil y género

La participación es un derecho que tiene una historia cultural, política y social, con una estrecha vinculación a la construcción de una ciudadanía activa. Se convierte en una condición que permite transformar realidades (Oraisón y Pérez, 2006; Novella, 2012; Cussiánovich, 2010). Diversos autores (Hart, 1993; Trilla y Novella, 2001; Osorio, 2003) han establecido diferentes clasificaciones de participación infantil. Trilla y Novella (2001) propone 4 tipos de participación: (a) Participación simple: es aquella donde la infancia es un/a espectador/a de una actividad que ha sido organizada por un tercero (adulto/a); (b) Participación consultiva: además de ser espectador/a, la infancia toma el uso de la palabra consultando y/u opinando; (c) Participación proyectiva: la infancia es corresponsable del proyecto, toma parte activa en todas las fases de este, llegando a ser agente de cambio; y (d) Metaparticipación (participación protagónica): en este caso son los/as niños/as “quienes piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos de participación”.

La participación infantil se entiende no solo como un derecho, sino también como una experiencia personal y colectiva, que posibilita la implicación en proyectos sociales y educativos. Asimismo, la participación promueve en los/as estudiantes un crecimiento personal en un marco de libertad, autonomía y autoconfianza en sus potencialidades (Novella, 2008; Cussiánovich, 2010). Por estas razones, resulta importante que la formación para la participación sea una concreción de protagonismo; esta participación crítica o protagónica debe diferenciarse de la participación simple, ya que ésta no produce ningún cambio real para el/la sujeto/a y su comunidad, incluso puede operar como un mecanismo que legitima un ordenamiento que reproduce desigualdades e injusticias (Oraisón y Pérez, 2006; Cussiánovich, 2010).

El protagonismo infantil, por su relevancia conceptual y práctica, da a la participación un componente social, político, cultural y ético, enfatizando el derecho que tiene cada sujeto/a como actor/actriz principal de su propia vida y no solo como partícipe de ella. El protagonismo infantil se visualiza desde un contenido político, asumido desde un sentido de dignidad (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003). Forma parte significativa del desarrollo de la subjetividad personal y social de la infancia, ya que de esta manera se ofrece la posibilidad de

ser reconocida como sujeto/a social, además de proclamar su condición como ciudadano/a, al conceptualizarse como sujeto/a de derecho (Cussiánovich, 2010).

La escuela debe potenciar el carácter protagónico de la infancia en la construcción de su propia subjetividad y en la transformación social, ya que la niñez tiene intereses y opiniones que pueden transformar el espacio que ocupa, las relaciones en las que participa y las instituciones a las que pertenece (Chang y Henríquez, 2013). Esta participación debe ser entendida no solo entre niños y niñas, sino en relación con el mundo adulto, es decir, entre la adultez y la niñez (Mayall, 2002).

Los significados atribuidos al protagonismo infantil desde los roles de género presumen que cada niño y niña sintetiza su experiencia de vida, actuando de acuerdo con los límites sociales binarios establecidos para hombres y mujeres. Estas relaciones de género, de ser niño o niña, se basan en estructuras de reparto desigual del poder, desde un sistema que se sirve de diversos mecanismos que normalizan tal imaginario patriarcal (Martínez, 2016).

En este sentido, los mandatos de género reproducen pautas diferenciales de comportamiento dentro del contexto escolar (Delgado, 2008), ya que, a pesar de que hace años la escuela mayoritariamente es mixta, sigue existiendo una educación para niños y una para niñas, pues debe entenderse que todo/a sujeto/a escolarizado/a es al mismo tiempo un/a sujeto/a sexuado/a (Epstein y Johnson, 2000). La escuela, valiéndose de discursos pedagógicos enseña cómo se es y se debe ser niño y ser niña (Moreno, 1993), haciéndoles seguir pautas y normas, modos de representarse -escenificarse- y relacionarse, heredando nociones y actitudes heteronormativas sobre el sistema sexo-género dominante, de acuerdo con una performatividad de género (Butler, 2007).

3. Metodología

Esta investigación cualitativa buscó comprender las subjetividades a través de los discursos de niños/as y profesores/as y construir una autorreflexión y lineamientos colectivos de acción (Melero, 2012). Considera en su diseño metodológico elementos de la investigación acción participativa (IAP), y, en consecuencia, incorpora técnicas participativas de creación de conocimiento (Montañés, 2009) que permitan el protagonismo de los/as niños/as en esta producción (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003).

Consideramos el discurso como una práctica social que se produce y circula en el espacio social, y para conocer las variaciones de los discursos en los grupos socioculturales es necesario interpretar el contexto donde los diversos significados toman lugar (Sayago, 2014). Por ello se analizan los discursos, para dar cuenta del modo en el que el poder se expresa, reproduce y legitima a través del lenguaje, como el producto dinámico de un constante juego de relaciones sociales donde los/as participantes se encuentran inmersos (Sayago, 2014). Las dimensiones de análisis son: Relación Pedagógica, Ciudadanía y Protagonismo Infantil en el contexto escolar.

Participaron en el estudio 18 personas: 12 estudiantes, niños y niñas de quinto año básico, y 6 docentes, hombres y mujeres del área artístico-deportiva y

científico-humanista, pertenecientes a una escuela pública en el norte de Chile. Se garantizó que la participación en cuanto al género fuera equitativa, es decir, la misma cantidad de hombres y mujeres.

Tabla 1. Caracterización de los/las participantes y técnicas.

<i>Profesores/as</i>
HPJ1 <i>Profesor jefe, hombre.</i> MPA2 <i>Área artística, mujer.</i> HPJ3 <i>Profesor jefe, hombre.</i> MPC4 <i>Área científica, mujer.</i> MPC5 <i>Área científica, mujer.</i> HPA6 <i>Área artística, hombre.</i>
<i>Estudiantes</i>
GD1M <i>Grupo de discusión 1, niña.</i> GD1H <i>Grupo de discusión 1, niño.</i> GD2M <i>Grupo de discusión 2, niña.</i> GD2H <i>Grupo de discusión 2, niño.</i>
<i>Técnicas dialécticas</i>
MM <i>Mapas mentales.</i> MPF <i>Matrices de escenarios presentes y futuros.</i>

Fuente: Elaboración propia

Respecto a las técnicas utilizadas, se realizaron 6 entrevistas individuales a docentes, y en el caso de la infancia, se emplearon técnicas grupales y participativas con la intención de acceder al mundo simbólico de niños y niñas y, al mismo tiempo, superar dificultades metodológicas en la investigación con infancia (Rodríguez Pascual, 2006). De este modo, se realizaron primero 2 Grupos de discusión, lo que facilitó el intercambio entre los/as hablantes, tensionando encuentros y desencuentros entre los distintos puntos de vista (Ibáñez, 2003). Y luego se desarrollaron técnicas implicativas y reflexivas (Montañés, 2009: 154).

Estas técnicas han sido dos. La primera, hemos elaborado una versión/adaptación de los mapas mentales donde, por medio de una representación topográfica del territorio plasmada en un impreso, se identificaron lugares de la propia escuela, con el fin de conocer cómo niños y niñas significan su rol y el uso de los espacios del contexto educativo; y la segunda, las matrices de escenarios presentes y futuros para generar una reflexión y propuestas de actuación en su escuela.

Tras tomar contacto con el centro educativo, dar a conocer e invitar a participar en el estudio, y hacer entrega de los asentimientos⁶ y consentimientos informados a los/as participantes, se comenzó con el trabajo de campo. Se realizó una entrevista a cada docente, y, en el caso de la infancia, se realizaron 3 encuentros de 45 minutos cada uno: *mapas mentales*, *grupos de discusión* y *matrices de escenarios presentes y futuros*. Las cuatro técnicas han sido orientadas por un guion temático concordante con las dimensiones del estudio.

⁶ En Chile, el asentimiento informado es el consentimiento informado para población infantil.



Figura 1. Representación topográfica del territorio de la escuela. Fuente: elaboración propia.

El proceso de análisis e interpretación consideró una primera fase, que Salgado (2007) denomina de descubrimiento, donde todos/as releen y examinan la información a modo de desarrollar conceptos y/o proposiciones teóricas, se plantean ideas, intuiciones e interpretaciones. En la segunda fase, guiándonos por el proceso de codificación y categorización de los datos, se establecieron y organizaron categorías y subcategorías que posteriormente han sido analizadas e interpretadas en una matriz.

4. Resultados

A partir del análisis e interpretación de los discursos se han definido las categorías y subcategorías emergentes, las que se esquematizan en el cuadro siguiente:

Tabla 2. Categorías y subcategorías de análisis.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ANÁLISIS
1. Protagonismo	Significados del protagonismo infantil en el contexto escolar	Protagonismo infantil extra-aula
		Protagonismo infantil intra-aula
	(Im)posibilidades del protagonismo infantil	Facilitadores de la expresión de protagonismo infantil
		Obstaculizadores de la expresión de protagonismo infantil
2. Relación pedagógica	Roles	Rol de la escuela
		Rol del docente-estudiante
3. Ciudadanía	Moratoria Social	
	Espacios de ciudadanía	

Fuente: elaboración propia

4.1. Protagonismo. Significados en el contexto escolar

4.1.1. Protagonismo Infantil extra-aula

Se reconocen por los/as estudiantes espacios y momentos para el ejercicio del protagonismo infantil extra-aula, el cual se llevaría a cabo en el patio de la escuela (MM): “Cuando está haciendo un tipo de juego... y uno es la persona principal... porque nosotros estamos jugando... y nadie más” (GD2H). Reconociendo como actividades favoritas: “Educación física para jugar entre compañeros” (MPF) y “Los juegos en el patio” (MPF). El protagonismo infantil en este espacio tiene un carácter colectivo, donde el juego cumple un rol importante al ser un momento de encuentro y participación solo entre pares (López, Valdivia y Fernández, 2016), sin la intervención adulta, donde se propicia el reconocimiento mutuo y validación de la expresión en la infancia. Según Mead (1982), el sujeto/a interacciona, internaliza y organiza la práctica social, donde se construyen saberes colectivos con sentido para la infancia (Pavez, 2012).

La infancia reconoce el juego y el espacio extra-aula como una expresión legítima de protagonismo, sin embargo, para los docentes el juego se constituye como un espacio ficticio de participación protagónica al no vincularse estrictamente con lo académico:

Ellos quieren jugar, divertirse, pasarla bien...quieren ver, hacer cosas que no tiene que ver con la parte de aprendizaje [...] los niños esperan con ansias el recreo, van preguntando ¿profesora, a qué hora salimos?...entonces el interés principal de los niños no es aprender, es jugar (MPA2).

Para los/as docentes el juego y el aprendizaje serían conceptos distintos, inclusive opuestos, ellos/as no considerarían el espacio extra-aula como escenario de participación, enseñanza y aprendizaje (Redon, 2010).

Al mismo tiempo, el profesorado reconocería un protagonismo infantil fuera del aula: “Que los niños participen, a través de no solamente la participación en el aula, sino que también representando la escuela en alguna academia o participando en ayudantía...” (HPJ1). Sin embargo, estas expresiones aparecen como una extensión de las actividades escolares del aula, pues reproducen formas academicistas de participación “representando la escuela en alguna academia o participando en ayudantía”, lo que obedece a lógicas “del buen alumno” (Gimeno, 2003), a favor de la formación escolarizada de estudiantes (Novella, 2008).

Se identifican otras expresiones dentro del contexto escolar donde se promueve el protagonismo infantil: “Orientación hacia varias actividades durante el año para que los alumnos en talleres puedan dar su opinión y después el profesor jefe llevar las respuestas o los resultados a orientación” (MPC4). En este sentido no existirían canales de diálogo directo entre la infancia y las autoridades adultas, sino más bien se recurre a figuras intermedias (y adultas), que porten la voz de la niñez, lo que reproduce relaciones jerárquico-vertical y no bidireccionales entre la infancia y adultez (Hernández, 2006; Batallán y Campanini, 2008).

4.1.2. Protagonismo Infantil intra-aula

El protagonismo infantil es comprendido por adultos/os y niños/as como una práctica ligada principalmente a espacios de aula de clases: “Es la participación directa del alumno en el aula” (HPJ3). “En la sala... nosotros somos protagonistas, porque sin nosotros ¿los profesores a quién le enseñarían?” (GD1M). Los/as niños/as se reconocen como los/as principales actores/actrices en la sala de clases. Es decir, no solo como parte de ese espacio, sino que su mera presencia -en tanto condición-, les otorgaría existencia a ese espacio. Dicho de otro modo: sin la infancia, ni el rol ni la figura del docente tampoco existiría ni la sala ni la escuela.

No obstante, este protagonismo viene dado por la oportunidad que brinda cada docente: “Tienen el máximo de protagonismo [...] donde ellos tienen que comentar su clase al final, tienen que decir cómo les resultó las actividades que se hicieron, y participan de su opinión” (MPA1). En este sentido, los/as docentes guían la actividad y toman las determinaciones para permitir, o no, la intervención de estudiantes en algunos momentos de la clase (Novella, 2012). Esto apunta a un tipo de participación consultiva, no vinculante o decorativa (Trilla y Novella, 2001).

Lo que conlleva que el discurso y el protagonismo infantil estén subordinados a las posibilidades que la adultez considera pertinentes. En consecuencia, la niñez desconocería expresiones distintas a las aprendidas en espacios aulares, inclusive en el mismo trabajo de campo del estudio, la infancia ha significado “ese espacio” como una prolongación de estos escenarios-expresiones: “Sí, somos protagonistas en la sala porque respondemos las preguntas que nos hacen, como ahorita ustedes nos están haciendo preguntas” (GD1M).

El mundo adulto facilitaría dispositivos para cuidar, controlar y guiar las actividades pensadas para la infancia (Liebel, 2007; Gaitán 2006):

[Refiriéndose a la importancia del protagonismo infantil] Sí, pero no el protagonismo en el sentido del libertinaje, porque a veces ellos quieren ser los protagonistas de todo, pero ellos no pueden ser los protagonistas, uno tiene que guiarlos, ser la modeladora que los va conduciendo (MPC5).

Aparecería en este sentido, la necesidad de la diada infancia-adulthood, ya que se requiere de un/a guía adulto/a para su desarrollo, pues de no ser así, la infancia “se pierde”, se des-conduce. Bajo esta lógica es posible representar al protagonismo infantil como un “objeto”, en el sentido de cosificarlo, donde aquella cosa no le pertenecería a la infancia, sino más bien a los/as adultos/as, pues en tanto expertos/as serían los/as propietarios/as (Cussiánovich y Márquez, 2002), decidiendo, según se estime, otorgar/quitar este “objeto”.

El espacio de aula es entendido por los/as docentes como el lugar donde se les enseña a los/as estudiantes sobre su propio desarrollo, y donde se debe garantizar su aprendizaje:

El protagonismo infantil [...] está relacionado con las últimas metodologías de la enseñanza-aprendizaje, el profesor es guía, el alumno debe descubrirse a sí mismo y debe de realizar por él mismo la clase en sí o sea el profesor está guiando y ellos están trabajando, descubriendo, están siendo los protagonistas de la clase (MPC4).

Las nuevas metodologías reformulan prácticas tradicionales de enseñanza y facilitan la búsqueda del conocimiento por el propio estudiantado, donde la infancia podría ejercer un papel más protagónico dentro del aula (Gaitán, 2006). Sin embargo, sería un error considerar que el simple uso de nuevas tecnologías-metodologías garantizarían la promoción del protagonismo infantil, ya que no necesariamente procuran una incidencia política-social, sea en el espacio educativo del aula o en la institución (Cussiánovich y Márquez, 2002).

La actoría social de la niñez fuera del contexto escolar (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003) es poco discutida en el ámbito escolar. Llama la atención que se haga alusión respecto a un ejercicio protagónico remitido a espacios privados del aula. Esto revela lo que Cussiánovich (2010) denomina privatización de la infancia, refiriéndose al ocultamiento de la participación infantil en la escena política y social, reconociendo su acción solo dentro del aula. Contrario a esto, la niñez buscaría espacios públicos de participación a través del juego, dado que a través de éste se establecen relaciones más igualitarias y menos autoritarias (Gaitán y Liebel, 2011).

4.1.3. (Im)posibilidades del protagonismo infantil. Facilitadores de la expresión de protagonismo infantil

El Centro de Alumnos (CEAL) es reconocido como un espacio para el ejercicio protagónico en la escuela: “Los niños del CEAL son muy buenos trabajando con sus compañeros y llevar la opinión, la llevan a reuniones con la orientadora, llevan las votaciones de sus cursos” (MPC4). Este Centro, como representante de alumnos/as, se diferencia de la participación del resto del alumnado, puesto que está facultado como una plataforma política que permite (como posibilidad) cambios sociales en la escuela. Este espacio es identificado por los/las docentes como un posible canal efectivo para que la infancia organice y realice acciones para mejorar diversas situaciones del sistema educativo (Cussiánovich y Márquez, 2002).

A pesar de ello, la incidencia del CEAL en la escuela está mediada por agentes adultos/as facultados/as para ayudar a la infancia, puesto que son la figura que posee el saber naturalizado de la participación efectiva, cuestión que deslegitima la capacidad de la infancia para generar cambios autónomos (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003). De este modo se debilita la acción protagónica de la niñez en este espacio, siendo una participación simbólica (Hart, 1993), debido a que esta posibilidad no se traduce en actuaciones que tengan una incidencia real:

No he visto mucha instancia en donde los niños sean protagonistas 100% de las actividades, de hecho ni siquiera en el CEAL simplemente como que los eligen para, porque tiene que haber un CEAL, pero no he visto que se organicen para hacer actividades (HPJ1).

La niñez reconoce espacios de participación donde ejerce de manera más genuina el protagonismo infantil: “Actividades como juegos en la sala, los juegos en el patio” (MPF). Si bien estas actividades en sí mismas no garantizarían este

protagonismo (Cussiánovich, 2010), sí pueden posibilitarlo, ya que dan cuenta de expresiones alternativas de las visiones adultas y tradicionales de enseñanza-aprendizaje, siendo espacios de construcción más auténticos y propios de la infancia. Entonces convivirían, por un lado, expresiones disciplinarias de una educación clásica, y por otro, unas del mundo no-adulto, disidentes a las convencionales (Ball, 1993).

Es posible notar que existen estrategias intencionadas por parte de los/as docentes para promover el protagonismo infantil: “Actividades en donde ellos tienen que solucionar algún tipo de problema, que tengan que saber de qué manera deben cumplir los objetivos sin que yo se los diga, eso lo trabajamos de forma grupal” (HPJ1). Bajo esta lógica la infancia podría desarrollar un trabajo creativo-colectivo autónomo, prescindiendo de las instrucciones de su profesor/a, consiguiendo así otra posibilidad de llevar a la práctica ejercicios protagónicos.

4.1.4. (Im)posibilidades del protagonismo infantil. Obstaculizadores de la expresión de protagonismo infantil

Se señala en los relatos elementos que actúan como limitantes para el protagonismo infantil: “Me veo un poco atrapado con el tiempo y cuando tengo que cumplir el objetivo de la clase o tengo que ver que ya estoy justo con el tiempo” (HPJ1). Los/as docentes conviven con un sistema que exige objetivos pedagógicos. Lo anterior actúa como un dispositivo que (de)limita las acciones docentes, restringiendo didácticas participativas y protagónicas que reproducen formas academicistas y mercantilistas de la educación, en tanto consumo de información/conocimiento mediante un sistema escolar reglado e impuesto (Giroux, 2000).

Se evidencia asimismo una resistencia por parte del mundo adulto para reconocer las diversas capacidades de la infancia:

[Respecto a qué haría un presidente de la niñez] Tendría que demostrarle a las personas grandes que podemos hacer cosas igual que ellos, adultos amargados... y demostrarles que nosotros podemos hacer lo que ellos también hacen a pesar de que somos más pequeños, porque somos muy creativos, nos imaginamos cosas, y en esas cosas que nosotros nos podemos imaginar podemos sacar algo bueno, u otras cosas, también porque somos protagonistas obvio (GD1M).

Es admirable, toda vez que elocuente, la manera en que la infancia enfatiza sus capacidades en tiempo actual, sin proyectarlas hacia un futuro. Puntualiza que, a pesar de reconocerse “pequeños”, pueden desarrollar “cosas igual que ellos”. Asimismo, se expone un desacuerdo respecto a aquella inferioridad vinculada a la infancia, la que reivindican desde su habilidad creativa e imaginativa.

Existen momentos donde la palabra es otorgada a la infancia, pues eventualmente tendría la imposibilidad de intervenir espontáneamente en las clases: “Clases escritas pero donde nos dan la palabra, al medio y al final” (MPF). Las prácticas consultivas de participación se siguen reproduciendo, donde la infancia actúa tomando/no tomando la palabra en los momentos en que los/as docentes “dan la palabra”, es decir, cuando hacen uso del otorgar/quitar el

protagonismo infantil como “objeto” en los tiempos y circunstancias que se consideren apropiados.

A propósito de los mandatos de género asignados a la infancia, se reconoce únicamente el liderazgo masculino en los espacios públicos, lo que provendría de la herencia de un modelo hegemónico que invisibiliza prácticas de liderazgo por parte de las niñas:

Los niños son los que siempre opinan... siempre quieren hacer la actividad y las niñas son un poco más retraídas, como que no tienen mucha opinión son muy tímidas, y eso también hace que su protagonismo no sea elevado, prácticamente no hay protagonismo de las niñas de mi curso, no hay ninguna LÍDER, que incite a las demás a hacer actividad, con los niños me pasa lo contrario, hay muchos líderes, quieren llamar la atención, hacer actividades, ser protagonistas de las actividades (HPJ1).

En este sentido la infancia in-corpora en su experiencia de vida los límites establecidos para hombres y mujeres en la escuela, siguiendo los mandatos de comportamiento desde la construcción que se ha impuesto de las nociones tradicionales de género (Delgado, 2008). Desde estos discursos se reproducen pautas diferenciales de comportamiento por sexo, ya que, como se ha dicho, a pesar de ser escuelas mixtas, dentro de ellas operan las escuelas para niños y las escuelas para niñas (Moreno, 1993). Esto se evidencia cuando el hecho de “querer llamar la atención” es valorado de manera positiva en el caso de los niños y hasta es vinculado a un estilo de liderazgo. No siendo del mismo modo cuando se trata de niñas.

4.2. Relación Pedagógica. Roles

4.2.1. Rol de la escuela

El Estado como garante del derecho a la educación debe asegurar una serie de objetivos de aprendizaje que se enmarcan en el currículum escolar. Prima la instrucción académica por sobre la coexistencia de espacios de diálogo y construcción conjunta de saberes con la infancia: “Nosotros tenemos los objetivos que cumplir, de parte del gobierno tenemos objetivos mínimos por cumplir” (MPC4),

[Respecto a la expresión del protagonismo infantil] Primero escuchándolos, porque muchas veces no los escuchamos a ellos. Es tanta la presión, hay tantas cosas que hacer que a veces nosotros mismos los hacemos callar, uno está presionado por pasar la materia y no los escuchamos (MPC5).

La escuela, al priorizar el cumplimiento de objetivos de aprendizaje, dificulta expresiones auténticas de participación por parte de la infancia “[Respecto a las normas del profesor] Que no molestemos...no conversemos tanto y dedicarnos a la tarea que nos puso” (GD2H). Situación también reconocida por los/as docentes: “A veces nosotros mismos los hacemos callar”, donde la administración de las horas

pedagógicas legitima la concepción mercantilista de los/as estudiantes como consumidores (Giroux, 2000).

Dispositivos de control, como pueden ser los manuales de convivencia (Hernández, 2006), utilizan discursos pedagógicos para ser transmitidos a la infancia:

También el respeto del reglamento de la escuela, yo soy bien jodido en ese sentido, porque yo les digo: Ustedes vienen vestidos como quieren, pero el día de mañana van a tener que trabajar, ahí te dicen: oye, vente con una polerita [camiseta] de tal color, pantalón de este color, eso ya es tener que cumplir con una norma, entrar a una hora, salir a una hora, ese tema lo trato de mostrar con lo que van a tener que hacer en la vida cotidiana (HPA6).

Desde esta perspectiva, se reproducen sujetos/as disciplinados/as, socialmente adaptados/as respecto de lo que es adecuado e inadecuado respecto a la norma.

Estas normas están estipuladas con anterioridad por la escuela y son de carácter institucional, por tanto los/as estudiantes no tienen participación en su creación o modificación: “Hay un manual de convivencia, y es importante porque el alumno, el apoderado y el profesor tenemos claro lo que podemos y lo que no podemos hacer” (MPA2). Estos manuales operarían como técnicas de poder-dominación, que reproducen formas disciplinarias de comportamiento, reguladas y estructuradas por adultos/as (Foucault, 2002; Ball, 1993).

La escuela, en efecto, se entendería como un espacio de entrenamiento, de desarrollo y formación de los/as alumnos/as, proyectados/as en un futuro, bajo la noción de moratoria social (Gaitán, 2006) “... Es aquí donde el niño va aprendiendo casi todo lo que después va a ser en su vida” (HPJ1). Asimismo la niñez produce discursos adulterados “[Respecto al rol de la escuela] Tú no puedes ser nadie si no estudias, para aprender, para enseñar y ser alguien en la vida” (GD2M), evidenciando la intervención adulta en las producciones de la infancia, tanto respecto a la significación del rol de la escuela como de las nociones de sí misma (Lay-Lisboa y Montañés, 2017).

4.2.2. Rol docente-estudiante

Los/as docentes propiciarían la disposición y motivación que adopten los/as estudiantes en el espacio escolar (Bernstein y Díaz, 1985):

Hay profesores que uno se para y lo retan, eso depende del profesor y de los estudiantes, cuando un profesor es buena onda, nos saca al patio, nosotros bien, a veces estamos ahí en la clase ahí y nos paramos, nos retan y no se puede hacer nada (GD1H).

Es súper importante que...el profe mientras muestre ese respeto pasa buena formación, en cambio si no está ni ahí... no los motiva, no va a pasar mucho, vas a crear cabros [niños] resentidos, en cambio tienes que mostrarte participativo (HPA6).

Desde los relatos es posible identificar que esta Influencia Docente (ID) (Lay-Lisboa y Montañés, 2017) es expresada desde tres figuras, *motivadoras*, *afectivas* y *disciplinarias*. Estas tres figuras dispondrían de diferentes formas de posición y relación de la niñez frente a la adultez y viceversa.

Si el profesorado *motivador* incorpora, por ejemplo, materiales lúdico-pedagógicos en el proceso de aprendizaje, estimularía un mayor interés y mejor aprendizaje: “La profesora es muy lúdica le hace trabajar con mucho material concreto, le hace juegos de matemática entonces para ellos las clases son más entretenidas” (HPJ1). Las características personales de los/as docentes que promueven y estimulan a los/as niños/as son consideradas como un elemento crucial a la hora de valorar positivamente a sus profesores/as: “Que sea más divertido, que se rían como el profesor X, que el profesor se sienta alegre” (GD1M). La actitud del/la profesor/a y su modo de actuar marcan el ritmo de la clase y contribuyen en la valoración que los/as estudiantes hacen respecto del/la docente y de la relación (Lay-Lisboa y Montañés, 2017).

Los/as docentes manifiestan que su labor trasciende del ámbito académico, a uno más bien afectivo: “Ya no soy profesor, ya soy psicólogo, y en el fondo un poco papá, al cuidado de los niños” (HPJ3), “Nosotros cumplimos el rol que muchas veces los niños en su casa no tiene esa parte afectiva, cariño o cuidado” (MPA2). Esto refleja un interés por el bienestar emocional de los/as estudiantes, cuando se reconocen carencias afectivas por parte de algunos/as estudiantes: “El niño puede tener mucho problema en su casa, pero ellos vienen aquí y muchas veces reciben el cariño” (MPC4). Esto ubicaría al/ a la docente como proveedor/a de afectos reparadores (Abramowski, 2010), lo cual incidiría en el estudiantado y las relaciones que se establezcan: “Que es muy comprensiva y compasiva” (GD2M) y que se refleja en los relatos de profesores/as “Me siento bien querida por mis alumnos, somos bien cercanos pero también trato de entenderlo, tengo que ser comprensiva” (MPC4). Los afectos ayudarían a establecer vínculos positivos en la relación pedagógica, contribuyendo favorablemente en el proceso de aprendizaje y en el desempeño de los/as mismos/as docentes (Abramowski, 2010).

Existen también relaciones pedagógicas y figuras docentes más bien disciplinarias: “Yo igual soy súper estricto, me gusta que los niños tengan buena conducta, que vengan con buena higiene, que hagan sus tareas, que sean responsables y ahí de repente choco con algunos niños que son un poco más dejados” (HPJ1). Se podría decir que la manera en que el/la docente ejerce poder en el aula constituiría una “fuerza omnipresente” que dirige el comportamiento de los/as estudiantes hacia lo *correcto*, lo que en ocasiones generaría resistencias por parte de la niñez, afectando la relación pedagógica (Hernández, 2006): “Si es una profesora muy pesada y enojona, ahí no nos llevamos bien, la molestamos y hacemos bulla (...). Hacemos bulla hasta que nos regañen y depende de cómo se comporten los niños, el profesor se va a comportar” (GD1M). En efecto, el control impuesto por adultos/as provocaría paradójicamente el efecto contrario que se busca. Ya que con este control, se producen y refuerzan estas mismas conductas indeseadas-*disruptivas* que se pretende erradicar del espacio escolar.

4.3. Ciudadanía

4.3.1. Moratoria social

La niñez concebida como seres dependientes y controlables representa la etapa por-venir del sujeto, la etapa donde se deben incorporar los valores convencionales-morales del mundo-adulto:

Cuando votamos por el CEAL, ellos van y sufragan, se les pone la huella digital, se les prepara para que después voten más a adultos, se les enseña que miren a la bandera, que se paren derechitos, que se pongan la mano en el corazón, porque se les incorpora también que ellos van a ser adultos porque es re fome [aburrido/desagradable] que lleguen a un trabajo y no respeten la patria (MPC5).

Ante la lógica del sujeto por-venir, la adultez confecciona para la infancia espacios simbólicos de ciudadanía infantil: “Ellos van y sufragan, se les pone la huella digital, ya se les prepara para que después voten más a adultos” (MPC5). Estas prácticas diluirían tanto el protagonismo infantil, como las contribuciones legítimas respecto de su actualidad en prácticas que trasciendan los medios sociopolíticos-económicos-culturales de la sociedad (Lawy y Biesta, cit. en Gaitán y Liebel 2011), reduciendo, en este caso, el protagonismo infantil a prácticas propias de una política formal.

El ejercicio de ciudadanía es enseñado a la infancia bajo una serie de expectativas adultas vinculadas a adquirir conocimientos, valores e identidad: “Miren a la bandera, que se paren derechitos, que se pongan la mano en el corazón, porque se les incorpora también que ellos van a ser adulto porque es re fome que lleguen a un trabajo y no respeten la patria” (MPC5). En esta transición de llegar a ser personas adultas se deben incorporar además la disciplina y las normativas sociales, los valores patrióticos, pues se entiende que garantizan un/a futuro/a ciudadano/a productivo/a laboralmente y capacitado/a para ejercer sus derechos (Gaitán y Liebel, 2011; Ramiro y Alemán, 2015).

Estas nociones son reconocidas por la infancia: “[Respecto a ser adulto] Tener la oportunidad para ser alguien más, persona, una cosa así y que te respeten más que cuando uno es niño, y que respeten realmente tus derechos” (GD2H). Se concibe el mundo adulto como la actualidad de aquella proyección, como la vía para transformarse en aquellas personas que pueden ejercer y exigir las diversas garantías sociales.

Del mismo modo, el mundo adulto traslada estas ideas a las formas de relacionarse y dialogar con la infancia (Carli, 1999): “Todo lo que uno les enseña a los completos niños es para que ellos puedan desarrollarse como persona más adelante se supone que ellos tienen que encontrarse a sí mismos” (MPC4).

4.3.2. Espacios de ciudadanía

El aula es visualizada como un espacio para la construcción de protagonismo y ciudadanía, donde, ejerciendo el derecho de participación, se reafirman identidades grupales (Cussiánovich, 2010):

Ellos tienen secretaria, presidenta, tesorero, entonces ellos son protagonistas, ellos buscan cómo utilizar la sala, que necesitan como grupo: -Señorita necesitamos esto, una pala, juntar plata para una pala. Son cosas tan pequeñas pero que ellos se sienten y escogieron, yo les doy esa libertad. Por ejemplo: ahora ves que la sala está súper desordenada, ellos tienen la obligación de ordenarla mañana, pero ellos la ordenan a su gusto, a veces corren los muebles, cambiemos los asientos, yo los dejo, porque es importante que ellos se sientan importantes, ¡su opinión vale! (MPC5)

La sala de clases, como se menciona en la dimensión *protagonismo intra-aula*, es un espacio reconocido por simular escenarios políticos públicos: “Ellos tienen secretaria, presidenta, tesorero, entonces ellos son protagonistas, ellos buscan cómo utilizar la sala, buscan que necesitan como grupo”. Se abre un espacio simbólico donde la infancia podría involucrarse y ejercer cambios sociales como ciudadanos dentro de su “sociedad del mundo privado” (intra-aula). Sin embargo, cuando se alude a “yo les doy esa libertad” tensa estos espacios y ejercicios de participación establecidos por adultos, lo que condicionaría la misma participación de la infancia al estar (inter)mediada por terceros, es entonces que volvemos a otorgar/quitar este “objeto”, esta cosificación del protagonismo.

La infancia manifiesta interés por ejercer su derecho a participar y manifiesta sus reparos respecto del mundo adulto al momento de poder autogestionarla ella misma:

[Respecto a un/a presidente/a de la niñez] demostrarle a las personas grandes que podemos hacer cosas igual que ellos, adultos amargados... y demostrarles que nosotros podemos hacer lo que ellos también hacen a pesar de que somos más pequeños, porque somos muy creativo, nos imaginamos cosas, y en esas cosas que nosotros nos podemos imaginar podemos sacar algo bueno, u otras cosas, también porque somos protagonista obvio (GD1M).

La expresión de este derecho se encuentra mediada por el mundo adulto y cada vez que se permite este espacio de *actoría social*, sería desde un paternalismo moderno (Liebel, 2007), “Acá hay un CEAL, es una buena instancia porque hacen votaciones, desde quinto hacia arriba, proponen propuestas, es algo rasca [de mal gusto]” (HPA6). Pareciera ser que este espacio se enmarca desde un modelo *infantilizador* de las prácticas infantiles, donde su condición ciudadana se proyecta a un futuro (Lay-Lisboa y Montañés, 2017), diluyendo el protagonismo infantil en el presente.

Siguiendo a Foucault (2002), la escuela busca objetivar sujetos/as mediante prácticas disciplinarias, produciendo estudiantes obedientes y pasivos, *buenos/as ciudadanos/as*:

Hay una clase que se sacó que es cívica, hace muchos años atrás el gobierno la sacó, yo creo que la razón es obvia, yo creo que por eso a la sociedad no le interesa la parte cívica porque, bueno, eso es favorable para algunos políticos, también tenemos la clase de filosofía, son fundamentales, el niño aprende a dar su opinión a defender sus opiniones, qué es mi verdad, qué es tu verdad, qué es

el fundamento, me parece que ahora nuevamente la quieren sacar porque parece que tuvieron muchos estudiantes revolucionarios con nuevas ideas (MPC4).

Las clases “de cívica” propiciaban conocimiento *respecto* a la ciudadanía. Entendemos que esta asignatura, al igual que filosofía, promueve que la niñez se cuestione un rol más activo en la sociedad, y su propia posición como sujetos/as en el mundo (Gaitán y Liebel, 2011): “El niño aprende a dar su opinión, a defender sus opiniones, qué es mi verdad, qué es tu verdad” (MPC4). No obstante, es posible evidenciar una paradoja, ya que el sistema escolar enseñaría materias curriculares respecto de lo que es *ser ciudadano/a*, sin ejercer prácticas ciudadanas, es decir, sin llevar necesariamente a la práctica la capacidad crítica propia de niños/as ante los aspectos políticos/culturales que les competen, lo que contribuye a normalizar y homogeneizar (Lay-Lisboa y Montañés, 2017) a la infancia desde edades tempranas.

5. Discusión y conclusión

Dentro y fuera del aula, la escuela reproduce un paradigma adultocéntrico, tanto para tratar asuntos de infancia como para que la niñez se conciba a sí misma, la que legitima su actualidad y poder-saber mediante los discursos aprendidos desde la adultez (Lay-Lisboa y Montañés, 2017), lo cual nos advierte de una adulteración de la infancia, particularmente en los ámbitos estudiados, la relación pedagógica, el protagonismo y ciudadanía infantil.

En este sentido discutimos acerca de la ciudadanía vinculada al protagonismo infantil, ya que sostenemos que existe una recursividad del modelo adultocéntrico, donde, a propósito de la relación pedagógica, se enseña al/la niño/a prácticas de ciudadanía como el sufragio escolar, lo que no tendría incidencia en una transformación socioeducativa en la propia infancia.

Los dispositivos que se instalan en la escuela, particularmente desde las relaciones pedagógicas, centran sus recursos y energías en el estudiantado, atribuyéndole el rol principal dentro de la institución, por el solo hecho de que la escuela está pensada para ellos/as. No obstante, si bien docentes posibilitan espacios de participación infantil, lo hacen desde, como propone Liebel (2011), un paternalismo moderno. Donde la niñez no podría materializar sus intereses y derechos, lo que imposibilita que el ejercicio protagónico trascienda más allá de los espacios simbólicos, protegidos, y ficticios, lo que llamamos Pseudo-protagonismo infantil, expresado por los/as estudiantes como un protagonismo latente vinculado exclusivamente a prácticas academicistas, de regulación adulta, que no propicia un ejercicio ciudadano en la infancia.

Según Gaitán y Liebel (2011), la ciudadanía desde abajo sería una práctica cotidiana caracterizada por el surgimiento de una situación de falta de poder y derechos. De esta forma se resiste al poder de los/as adultos/as, aunque no sean validados sus derechos como ciudadanos plenos. Bajo esta perspectiva, dentro de la relación pedagógica, el/la docente, al tener mayor poder-saber, permite/no permite el ejercicio protagónico de la infancia en la escuela, desde una relación asimétrica prefigurada.

Ante esta capacidad del/de la docente de abrir/cerrar posibilidades, como una metáfora de abrir/cerrar puertas -entendidas como salidas y accesos-, los/as estudiantes disiden, tensan y generan resistencias como hacer bulla y molestar durante la clase, pues estas acciones generarían un descontento por parte del profesorado (principalmente figuras disciplinarias), quien ejercería aún un mayor poder dentro del aula. Pues estas expresiones se interpretan como malos estudiantes-malos ciudadano/as, invisibilizando de este modo, otros sentidos, y otras posibilidades a estas resistencias.

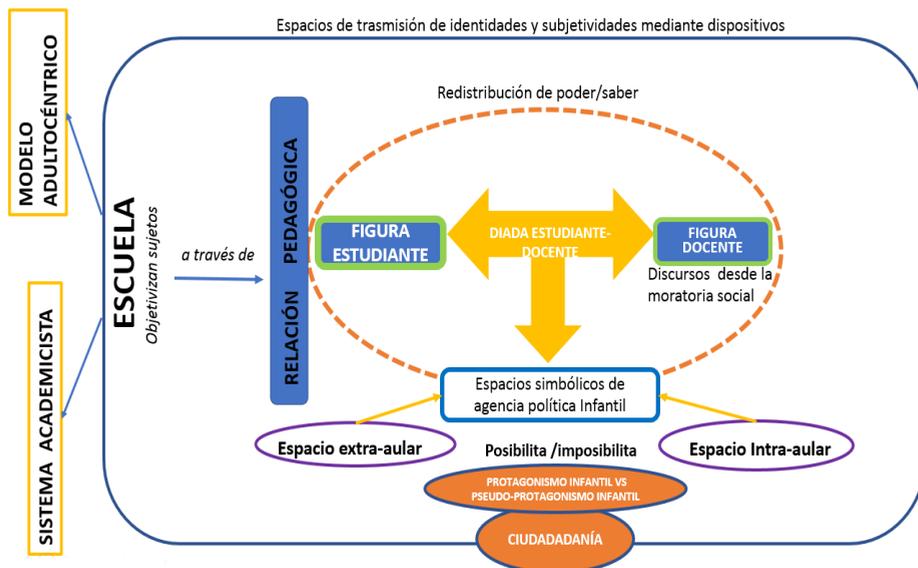


Figura 2. Propuesta de esquema comprensivo que articula los discursos de las relaciones pedagógicas, el protagonismo y la ciudadanía infantil. Fuente: elaboración propia.

Al realizar este estudio nos reconocemos habitando un cuerpo adulto, lo que sin lugar a dudas nos sitúa, en tanto estructura social, en una relación asimétrica, de privilegio y de poder respecto de la infancia. A su vez asumimos cómo la infancia se relaciona y dialoga con nosotras por ser investigadoras adultas. Asumir esta condición nos ha permitido realizar un ejercicio de reflexividad constante ante nuestras propias prácticas, discursos y formas de relacionarnos, en un intento por observar/modificar las brechas y accesos entre mundos adulto y no-adulto.

6. Referencias bibliográficas

Abramowski, A. (2010). "Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas: tensiones entre querer y enseñar". Ponencia presentada en el XXX International Congress of the Latin American Studies Association. San Francisco, 23 al 26 de mayo de 2012. Estados Unidos.

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264.
- Alfageme, E., Cantos, R., Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Azevedo, F. (2008). *Sociología de la educación. Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales*. México: Fondo de Cultura económica.
- Ball, S. J. (1993). *Foucault y la educación Disciplinas y saber*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Batallán, G., 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.
- Bolívar, A. (2007). Escuela y formación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(2-3), 353-373.
- Bustelo, E. (2005). Infancia en indefensión. *Salud colectiva*, 1(3), 253-284.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En S. Carli (Comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (pp. 11-36). Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Caruso, M. (2002). *La Relación pedagógica moderna: Cultura y política de la didáctica. Serie "Documentos de trabajo". Escuela de educación*. Buenos Aires Argentina: Universidad de San Andrés.
- Castro, A., Manzanares, N. (2016). Los más pequeños toman la palabra: la Escuela Infantil que a ellos les gustaría. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 923-941.
- Chang, S., Henríquez, K. (2013). *Adultocentrismo y ciudadanía infantil: dos discursos en conflictos para la convivencia*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Cohen, E. (2005). Neither seen nor heard: Children's citizenship in contemporary democracies. *Citizenship Studies*, 9(2).
- Cussiánovich, A., Márquez, A. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Lima, Perú: Save the Children Suecia.
- Cussiánovich, A. (2010). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En A. Cussiánovich (Ed.), *Historia del pensamiento social sobre la infancia* (pp. 86-102). Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Delgado, Y. (2008). El sujeto: los espacios públicos y privados desde el género. *Revista Estudios Culturales*, (2), 113-126.
- Devine, D. (2002). Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. *Childhood*, 9(3) 303-320-
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, (36), 99-125.
- Epstein, D., Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Freire, P. (2002). *Educación y cambio*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores Argentina.
- Franzé, A., Jociles, M., Poveda, D. (2011). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Madrid. España: Catarata.
- Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y Sociedad*, 43(1), 63-80.
- Gaitán, L., Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.

- Giroux, H. (2000). *La inocencia robada Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. *Innocenti Essay*, no. 4, 1-46, International Child Development Centre, Florence.
- Hernández, G. (2006). El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (2).
- Hernández, F. (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Repositorio digital.
- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid, España: Siglo Veintiuno.
- Kohan, W. (2004). *Infancia. Entre Educación y Filosofía*. Barcelona, España: Laertes.
- Lay, S., Montañés, M. (2013). Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil. *Salud & Sociedad: investigaciones en psicología de la salud y psicología social*, 4(3), 304-316.
- Lay-Lisboa, S., Montañés, M. (2017). ¿Escuela Adultocéntrica, Contraadultocéntrica, Exoadultocéntrica, Académicista? La infancia nos habla de relaciones transformadoras en el espacio educativo. *International Journal of Sociology of Education*, 6(3), 323-349.
- Liebel, M. (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. *Participación infantil y juvenil en América Latina*, 113-146. México: UAM,
- Liebel, M., Martínez, M. (2009). *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Perú: IFEJANT.
- López, M., Valdivia, A., Fernández, R. (2016). Producciones narrativo-visuales y voz de los y las estudiantes: indagación sobre los significados de participación en niños, niñas y jóvenes en escuelas municipales en Chile. *FQS*, 17(1), 1-28.
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for childhood: Thinking from children's live*. Buckingham: Open University Press.
- Mead, G. (1982). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona, España: Paidós.
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, (21), 339-355.
- Montañés, M. (2009). *Metodología y técnica participativa: Teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. Barcelona, España: UOC.
- Moreno, M. (1993). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona, España: ICARIA.
- Novella, A. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación Social*, (38), 77-93.
- Novella, A. (2012). La participación infantil: Concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *TESI*, 13(2), 380-403.
- Oraisón, M., Pérez, A. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista iberoamericana de educación*, 42, 15-29.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, (27), 81-102.
- Ramiro, J., Alemán Bracho, C. (2016). ¿El surgimiento de un nuevo sujeto de ciudadanía? Aportaciones teóricas al debate contemporáneo sobre los derechos de los niños. *Papers: revista de Sociología*, 101(2), 169-193.
- Redon, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios pedagógicos*, 36(2), 213-239.

- Rodríguez Pascual, I. (2006). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Rodríguez Pascual, I. (2017). La participación de la población infantil en el ámbito de los métodos cuantitativos de investigación. *Sociedad e infancias*, 1, 283-298.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de Moebio*, (49), 1-10.
- Trilla, J., Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana*, (26), 137-164.
- Verhellen, E. (1992). Changes in the Images of the Child. En M. Freeman, Ph. Veerman (Eds.), *The ideologies of children's rights* (pp. 79-94). Dordrecht: Martinus Nijhoff.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.