

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Elvira Molina Fernández
D.L.: GR 182-2013
ISBN: 978-84-9028-298-4



Universidad de Granada
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

TESIS DOCTORAL

**La construcción de la infancia de origen
amazigh en la escuela: Estudio de caso
en la ciudad de Melilla**

Elvira Molina Fernández

DIRIGIDA POR:
Juan Bautista Martínez Rodríguez
José Luis Villena Higuera



MPRESCINDIBLES

José Luis, por recordarme cada una de las victorias cuando las derrotas hacían acto de presencia.

Un día decidí hacerle caso a la brisa

No me convenció nadie

Me convenció tu sonrisa

Dame la mano

Y vamos a darle la vuelta al mundo (La vuelta al mundo. Calle 13)

Juan Bautista y Pilar, por acompañarme en este descubrimiento personal y profesional.

Siento que llegó nuestra hora

Esta es nuestra revolución

Somos una luz cegadora

Fuerte, más brillante que el sol. (Revolución. Amaral)

Edu, por creer que tenía algo que contar desde la cotidianidad de la escuela.

Qué pena estar siempre pegada al suelo

El cielo queda demasiado lejos

Tendré que soñar

Que puedo volar. (Viene y va. Fito&Fitipaldis)

Dani y Rocío, por compartir el valor de lo pequeño.

Son aquellas pequeñas cosas

Que nos dejó un tiempo de rosas

En un rincón, en un papel o en cajón. (Aquellas pequeñas cosas. Serrat)

Mis padres y mis hermanos, porque son mi inspiración.

Tengo vuestras sonrisas

Al dibujar

Me ayudan a ser más fuerte

Cuando algo me va mal (Cariño espérame. Manuel Carrasco)

Las niñas y a los niños por dejarme sentir la magia:

Ahora me voy a dejar llevar

Voy a callarme y escuchar

Prometo que esta vez

Voy a confiar en ti (Me voy a dejar llevar. MClan)

NDICE

PARTE I

CAPÍTULO 1	CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE ALGUNAS VISIONES DE LA INFANCIA Y LA ESCUELA	13
1.	A MODO DE INTRODUCCIÓN	13
2.	EVOLUCIÓN DE LAS VISIONES SOBRE LA INFANCIA: NEXOS ENTRE PASADO Y PRESENTE	14
2.1.	La concepción de la niñez en la historia pasada y presente	14
2.2.	Mecanismos de explicación de la infancia	22
3.	VISIONES Y MECANISMOS DE LA ESCUELA CON LA INFANCIA	28
3.1.	Visiones de la infancia desde la escuela	29
3.2.	Marcos de interpretación de la escuela para el trato de la infancia	35
3.2.1.	La secuenciación desde la escuela	35
3.2.2.	El discurso del mercado en las escuelas	38
3.2.3.	Los errores del discurso de la calidad en educación	47
4.	LA INFANCIA POR DESCUBRIR Y LA INVENCION DEL ALUMNO	56
CAPÍTULO 2	REPASO HISTÓRICO DE LA CULTURA <i>AMAZIGH</i> EN LA CIUDAD DE MELILLA	63
1.	INTRODUCCIÓN	64
2.	CULTURA <i>AMAZIGH</i> E HISTORIA DE MELILLA. UN RELATO DE PASADO, PRESENTE Y FUTURO	64
2.1.	De <i>Iqer'Ayen</i> a Melilla pasando por Rusadir	65
2.2.	Tradición e historia <i>amazigh</i>	67
2.3.	El pueblo <i>amazigh</i> en Melilla	71
2.4.	La población <i>amazigh</i> en Melilla, hoy	77
2.5.	Panorama de la investigación sobre el hecho <i>amazigh</i>	82
2.6.	El <i>tamazight</i>	84
2.7.	La tradición oral	88
2.8.	La religión	89
3.	CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO DEL ESTUDIO DE CASO	91
4.	A MODO DE SÍNTESIS	92
CAPÍTULO 3	EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN	95
1.	EL HORIZONTE DE LA INVESTIGACIÓN	95
1.1.	En el camino de lo interpretativo y lo crítico	97
1.2.	Con una mochila cualitativa	98
2.	EL ESTUDIO DE CASO	99
2.1.	<i>Issues</i> y preguntas para investigar	104
2.2.	Con el permiso de las niñas y de los niños	107

2.3. Instrumentos para recoger vivencias	108
2.3.1. Un diario con mucho más que el día a día	108
2.3.2. Las observaciones con mil ojos	110
2.3.3. Las conversaciones con la infancia	112
2.3.4. Las entrevistas de otros puntos de vista	117
2.3.5. Otros documentos	118
2.4. Analizar e interpretar desde los sujetos infantiles	119
2.5. Desde la interpretación profunda a la generalización natural	120

PARTE II

CAPÍTULO 4	LA PARTICIPACIÓN DESDE LA INFANCIA	125
1.	ALGUNAS IDEAS AL EMPEZAR	125
1.1.	La participación como principio de procedimiento	126
1.2.	Formarse participando	128
2.	LA PARTICIPACIÓN DESDE LA INFANCIA	129
2.1.	El papel del lenguaje y la comunicación como requisito para formar parte de la escuela	130
2.2.	¿Cuáles son las formas de participar de la infancia?	134
2.2.1.	De lo que soy capaz: Potencialidades para participar	135
2.2.2.	De lo que sois capaces: Oportunidades para que la infancia participe en la escuela	140
2.2.3.	Sentidos de la participación en el aula	148
3.	A MODO DE SÍNTESIS	154

CAPÍTULO 5	EXPERIENCIAS Y DESCRIPCIONES DE LA INFANCIA SOBRE LAS RELACIONES EN LA ESCUELA	157
1.	LAS RELACIONES ENTRE LA INFANCIA EN LA ESCUELA	157
1.1.	Jugar, pegar y jugar a las peleas: mucho más que cosas de niños	158
1.2.	Juntos, juntas o no en un “cluclú”	170
2.	LAS RELACIONES CON PERSONAS ADULTAS DESDE EL CONTEXTO ESCOLAR	174
2.1.	Las relaciones con las personas adultas de la escuela	174
2.2.	Narraciones sobre la familia	183
3.	ALGUNOS APRENDIZAJES INFANTILES DEL MODELO ADULTO DE PAPELES DE GÉNERO EN LA ESCUELA	187
4.	OTRAS FORMAS DE MIRAR LA DIFERENCIA	195
5.	A MODO DE SÍNTESIS	202

CAPÍTULO 6	LAS MIRADAS DE LAS MAESTRAS	205
1.	EVOLUCIÓN DE UNA MIRADA: LA INVESTIGADORA	205
1.1.	Algunas ideas al empezar: del asombro al trabajo de investigación	205
1.2.	La mirada al idioma: de la lengua a la comunicación	207
1.3.	La mirada a la infancia: desde lo incompleto a lo capaz	215
1.4.	La mirada al magisterio: del tú al juntos	221
1.5.	Un final que no es más que el inicio	227
2.	OTRAS MIRADAS DE MAESTRAS	228
2.1.	Las miradas de las maestras a la comunicación	228
2.2.	Las miradas de las maestras a la infancia	233

2.3. Las miradas de las maestras a la institución	238
2.4. Las miradas de las maestras a las familias	243
3. Y SEGUIMOS EN CONTRUCCIÓN	249

CAPÍTULO 7	LAS MIRADAS DE LAS FAMILIAS	251
1.	ALGUNAS IDEAS AL EMPEZAR	251
2.	EL SENTIDO DE LA ESCUELA DESDE LAS FAMILIAS	253
2.1.	El papel de la comunicación y el idioma	253
2.2.	Las miradas desde las familias hacia la institución educativa	261
3.	EL SENTIDO DE LA INFANCIA	270
3.1.	Las familias hablan sobre la infancia	270
3.2.	Algunos aprendizajes infantiles del modelo adulto de papeles de género en la familia	279
4.	LA INFANCIA ESCOLARIZADA DESDE LAS FAMILIAS A VISTA DE PÁJARO	283

PARTE III

CAPÍTULO 8	INFORME DE ESTUDIO DE CASO: LA CONSTRUCCIÓN DE LA INFANCIA DE ORIGEN AMAZIGH EN LA ESCUELA	289
1.	PREFACIO	291
2.	INTRODUCCIÓN	292
2.1.	De qué infancia hablamos	292
2.2.	En qué comunidad educativa investigamos	294
3.	EN LA AUTOVÍA DE LA ESCUELA	295
3.1.	La práctica de la participación del alumnado como vía: un artefacto con muchas lecturas	295
3.1.1.	Al otro lado de la mediana o lo que el alumnado no enseña	296
3.1.2.	Lo que la mediana no nos deja ver o cuando lo pequeño pasa inadvertido	298
3.2.	Velocidad máxima permitida o las relaciones en la escuela	303
3.2.1.	Carreras y adelantamientos o las relaciones entre el alumnado	304
3.2.2.	Los controles de seguridad u otras formas de mirar la diferencia	307
3.3.	El sentido contrario o las miradas de las maestras	308
3.4.	Quienes nos ven pasar o las miradas de las familias	311
3.5.	Rutas alternativas como conclusiones	314
4.	HISTORIAS PARA SER CONTADAS	316
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	319
	PÁGINAS WEB CONSULTADAS	329
	ANEXOS	CD
	TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN CON LOS INFORMANTES CLAVE	CD
	TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA DE TV A FERNANDO BELMONTE	CD
	AUDIO V.O. DE LA CONFERENCIA DE LOUNES BELKASEN EN MELILLA	CD
	TABLA DE NOMBRES CODIFICADOS	CD
	DIARIO	CD
	TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A LAS MAESTRAS	CD
	TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS A LAS FAMILIAS	CD



INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Figura 1.1	Panorámica del estudio de caso según los determinantes de la construcción de la infancia	14
Figura 1.2	Cartel de la Campaña del MEPSD	18
Figura 1.3	Diferenciación por etapas en la Edad Media	25
Tabla 2.1	Barrios de cada distrito de Melilla	78
Tabla 2.2	Distribución de la pobreza en Melilla	79
Tabla 2.3	Problemas de vecindad en el entorno de las familias	79
Figura 2.4	Índice de conflictividad según secciones censales	80
Tabla 2.5	Nivel de integración-exclusión	81
Figura 2.6	Nivel de integración-exclusión	82
Figura 2.7	Folleto anunciador de las actividades del año nuevo <i>amazigh</i>	87
Figura 3.1	Una espiral natural	97
Figura 3.2	Proceso de investigación emergente	101
Tabla 3.3	Formulación inicial de las preguntas desde la investigadora	102
Tabla 3.4	Evolución de <i>issues</i> del estudio de caso	106
Tabla 3.5	Barreras que superó la conversación con el alumnado	112
Tabla 3.6	Cruces de interpretaciones	120
Figura 4.1	Adaptación de la Escalera de Participación de Roger Hart	127
Figura 4.2	Sobre la participación del alumnado del caso	135
Figura 4.3	Carteles del alumnado para sensibilizar sobre el cuidado del centro	147
Figura 4.4	El sentido de la participación del alumnado	149
Figura 4.5	Concreción de la participación desde la Propuesta Curricular	151
Figura 5.1	Flujo de relaciones	169
Figura 5.2	Aprendizajes infantiles del modelos adultos de papeles de género	187
Figura 7.1	Comparativa en la tenencia de DNI entre madres y padres del alumnado	252
Figura 7.2	Comparativa en la variabilidad documental de madres y padres del alumnado	253
Figura 7.3	Paralelismos entre la lengua materna y la curricular	260
Figura 7.4	Relación entre la lengua materna y la curricular con la infancia en el eje	261
Figura 7.5	La comunidad educativa a la deriva en la búsqueda de culpables	265
Tabla 7.6	Tipos de participación	266
Figura 7.7	Fuerzas centrípeta y centrífuga en la comunidad escolar	270
Figura 8.1	Carteles de los niños y niñas para sensibilizar sobre el cuidado y respeto al centro educativo	299
Figura 8.2	Prácticas de participación en relación con el alumnado	300
Figura 8.3	Flujo de las relaciones	303
Figura 8.4	Evolución de la mirada de la maestra-investigadora	309
Figura 8.5	Evolución en el papel de la lengua materna con la infancia	311

PARTE



CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE ALGUNAS VISIONES DE LA INFANCIA Y LA ESCUELA

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN
2. EVOLUCIÓN DE LAS VISIONES SOBRE LA INFANCIA: NEXOS ENTRE PASADO Y PRESENTE
 - 2.1. La concepción de la niñez en la historia pasada y presente
 - 2.2. Mecanismos de explicación de la infancia
3. VISIONES Y MECANISMOS DE LA ESCUELA CON LA INFANCIA
 - 3.1. Visiones de la infancia desde la escuela
 - 3.2. Marcos de interpretación de la escuela para el trato de la infancia
 - 3.2.1. La secuenciación desde la escuela
 - 3.2.2. El discurso del mercado en las escuelas
 - 3.2.3. Los errores del discurso de la calidad en educación
4. LA INFANCIA POR DESCUBRIR Y LA INVENCION DEL ALUMNO

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

Comenzamos este capítulo hablando de “visiones sobre la infancia”, diferenciándolas de “las miradas sobre la infancia” que abordaremos en la segunda parte del trabajo. Así distinguimos, por una parte “las visiones” como aproximaciones que, desde las personas adultas, han tratado de reducir la infancia a leyes, normas o condiciones necesarias y que abordaremos a continuación. Y por otra parte, las miradas como nociones inseparables del sujeto (Alonso, 2003). Sirva la siguiente figura para situar el objetivo general del trabajo, en la parte inferior de la figura, centrada en las visiones y condicionantes sobre la infancia y las propias miradas del alumnado. Para lo cual, este capítulo comenzará reflexionando sobre algunas de las visiones en relación a la infancia desde el punto de vista social y también educativo; para después, en capítulos sucesivos, profundizar en los condicionantes sociales, culturales y económicos de la

infancia del caso. Finalmente, en la segunda parte del trabajo, buscaremos, a través de las formas de mirar de los niños y las niñas del caso, las interpretaciones que otorgan a la infancia en la escuela.

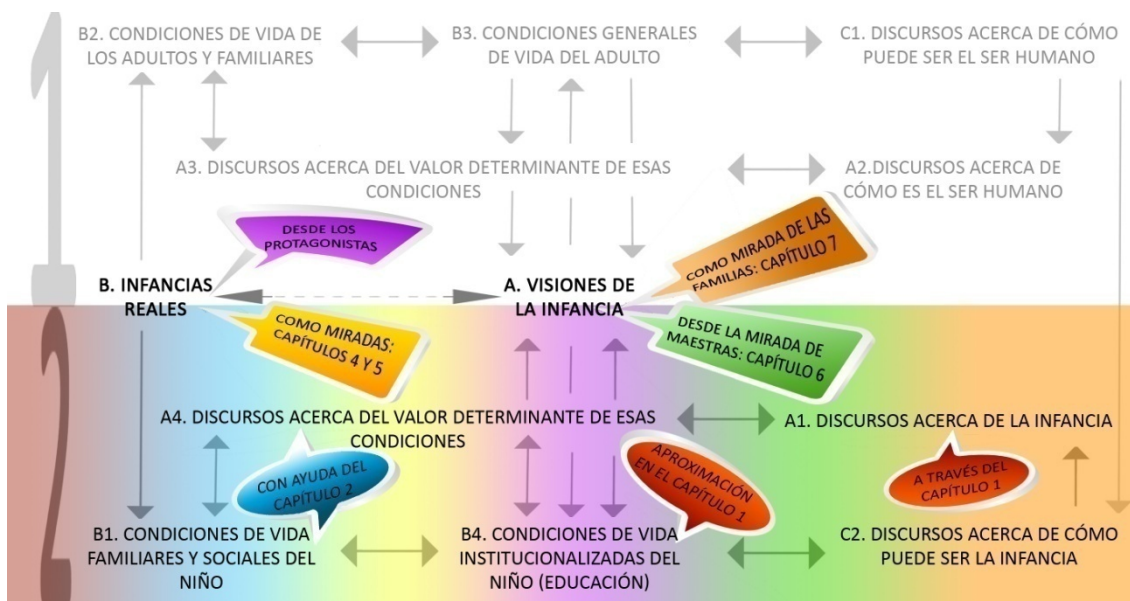


Fig. 1.1: Panorámica del estudio de caso según los determinantes de la construcción de la infancia.

Adaptado de Gimeno (2003, p. 21)

2. EVOLUCIÓN DE LAS VISIONES SOBRE LA INFANCIA: NEXOS ENTRE PASADO Y PRESENTE

El paso del tiempo, de los años, las décadas y los siglos ha derivado en multitud de transformaciones sociales que tampoco han pasado inadvertidas para el tratamiento de la infancia. Los cambios producidos van desde la consideración del niño como un *pequeño adulto*, hasta la *invención social del periodo infantil*, o el reconocimiento de los niños y niñas como un grupo social minoritario; coincidiendo también con actos de infanticidio o explotación, que se han producido en el pasado, pero que aún perduran en algunos lugares del mundo. En las siguientes líneas revisaremos brevemente esas formas pasadas de entender la infancia, a partir de las cuales reflexionaremos sobre la actualidad.

2.1. La concepción de la niñez en la historia pasada y presente

DeMause (1982) nos proporciona un interesante recorrido sobre la cuestión de la infancia en la historia. Nos ofrece una secuencia de la evolución en su trato a lo largo de los siglos, y que según el autor, ha incluido periodos de prácticas infanticidas, seguidas de abandonos, relaciones ambivalentes, prácticas socializadoras y finalmente sentimientos de ayuda. Incluimos también las propuestas que Ariés (1987) expone en relación con las conductas clave

del trato a la infancia a lo largo de los siglos. DeMause (1982) y Ariés (1962) reflejan perspectivas bien diferenciadas. Por ejemplo, DeMause reconoce que la tesis de Ariés se diferencia fundamentalmente de la suya por considerar que «el niño tradicional era feliz porque podía mezclarse libremente con personas de diversas clases y edades» (p. 22). A su vez atribuye la creación social de la infancia a finales de la edad Moderna como una de las causas de su discriminación como grupo social.

- *Antigüedad - siglo IV.* DeMause reconoce que el infanticidio era una práctica aceptada y habitual en la antigüedad que fue practicada especialmente con los niños ilegítimos o con los que no cumplieran los cánones físicos y conductuales de la época. «El infanticidio no fue declarado delito punible con la pena capital hasta el año 374» (Lyman, 1982, p. 105). Aunque con este término se designa a las conductas extremas en el trato a la infancia y que derivaban en muerte, el autor repasa múltiples prácticas frecuentes que constituían objetivamente una agresión para la infancia. Sin embargo, los datos que se aportan corresponden a las prácticas desarrolladas fundamentalmente en la Europa hasta el siglo IV, con lo que es arriesgado y poco útil pensar que éstas también se desarrollaran en el continente africano, por ejemplo.
- *Siglos IV - XIII.* Tanto el periodo anterior como éste son siglos en los que no existe un reconocimiento claro de la infancia (éste hecho lo sitúa Ariés en el siglo XVIII). Este sentir puede evidenciarse según Ariés (1987) en que por ejemplo «en la Edad Media se vestía indiferentemente todas las clases de edad, preocupándose únicamente de mantener visibles los grados de la jerarquía social mediante el traje» (p. 78). También señala el autor la indiferencia hacia la infancia en la representación artística o en las dinámicas del juego que eran muy valoradas socialmente y en absoluto destinadas en exclusiva a la niñez. Así, los sujetos infantiles podían jugarse dinero en los juegos de azar y los adultos practicar juegos que nosotros reservamos hoy para los más pequeños. Pero aclara que aunque en la sociedad medieval «el sentimiento de la infancia no existía, no significaba que los niños estuvieran descuidados, abandonados o fueran despreciados» (p. 178). No obstante también, el autor reconoce que «los numerosos contratos de arrendamiento de niños a amos prueban lo corriente que era el aprendizaje en familias ajenas» (p. 483). Pero estas costumbres no se debían al menosprecio del infante, sino más bien a una estrategia de formación a través del aprendizaje del servicio doméstico. «En estas condiciones, el niño se desgajaba pronto de su

propia familia [...]. La familia no podía, pues, sustentar un sentimiento profundo entre padres e hijos. Lo cual no significa que los padres no quisieran a sus hijos, sino que se ocupaban de ellos, más en virtud de la cooperación de esos niños a la obra común» (p. 488). En la misma línea, DeMause (1982) denomina este periodo como el del «abandono», por el hábito de asignar el cuidado durante la niñez a instituciones, o a otras familias que los educaran, como criados, y era frecuente recurrir a las amas de cría para amamantar al bebé desde su nacimiento. «Incluso las mujeres pobres que no podían pagar a un ama de cría se negaban en muchos casos a dar el pecho a sus hijos y les daban papillas» (DeMause, 1982, p. 62). Estas prácticas, considera el autor, suponían que la inversión económica que un hijo producía a cada familia resultaba poco significativa. Además del abandono institucional, durante siglos fue legalmente permitida la venta de niños como esclavos, por ejemplo, por parte de sus padres; o el uso de niños como prenda en caso de deudas, etc. En estos siglos, el concepto de familia como vínculo sentimental era poco frecuente entre los más pobres, y se trataba más de una realidad moral o social (Ariés, 1987, p. 488).

Desde la perspectiva actual, una vez asumida la construcción de la infancia como categoría social, resulta complicado comprender cómo las familias deciden confiar el desarrollo y la educación de sus hijos a personas ajenas al ámbito familiar. No obstante, desde una mirada actual, sorprende aún más, cuando la tasa de mortalidad en el caso de los bebés criados por amas de cría era muy superior a la de los bebés que permanecían en su hogar (DeMause, 1982, p. 63). Estas prácticas permanecieron durante décadas, probablemente apoyadas en argumentos sociales, económicos o familiares, aunque sin considerar los intereses de la infancia. Sin embargo, como ocurre con otras muchas propuestas de secuencias o etapas por ejemplo las etapas del desarrollo de la infancia, no serían una sucesión de fases o momentos sin más, sino una estrategia para simplificar diferentes momentos en un contexto concreto. Probablemente algunas de las actuaciones del autor no se hayan producido nunca en familias de otras culturas o contextos geográficos, mientras que otras se siguen produciendo en la actualidad, aunque sean “propias” del periodo medieval, incluso en el caso de los países de los llamados “desarrollados” (a los que nosotros nos referiremos como minoritarios siguiendo a Dahlberg, Pence y Moss, 2005). Aún así, reflexionamos a partir de DeMause y Ariés sobre la situación actual de muchos niños y niñas en diferentes contextos culturales.

En la actualidad, la situación ha cambiado significativamente en la forma pero, ¿existen cambios significativos en cuanto a la consideración de la infancia? El sensible incremento de incorporación de la mujer a la vida laboral fuera del hogar o el incremento del gasto familiar en bienes de consumo, fundamentalmente en los países minoritarios, sin que existan modificaciones profundas en las organizaciones empresariales, estatales e incluso familiares, ha producido nuevas situaciones de separación entre progenitores y descendientes. Esta situación ha inspirado a Kinchenloe (2000) a hablar de «generaciones de *solos en casa*, niños que, en gran parte, han tenido que criarse ellos mismos» (p. 45). Otras veces, la responsabilidad de su cuidado recae en miembros de la familia, frecuentemente los abuelos y abuelas que han llegado a ser llamados la generación de *abuelos esclavos*¹. No en pocas ocasiones, además, se hace necesario recurrir a servicios privados, bien por medio de servicio en el hogar; o bien en escuelas infantiles, para que se hagan cargo de las niñas y niños durante el horario laboral.

Como vemos, tanto en estos siglos como en la actualidad, la infancia, como una de las partes más débiles de la familia, han padecido las consecuencias derivadas de la desesperación, de la pobreza, del hambre en muchos países; pero también de la falta de planificación de los estados y empresas a medio o largo plazo. Así, las soluciones planteadas suelen referirse a la provisión de instituciones de *guarda* de los menores, una vez que el problema de asistencia es grave y evidente; en lugar de adecuar los sistemas de producción a las nuevas demandas familiares y considerar dicha provisión como una inversión más en una población infantil, en cuyas manos está el bienestar de las futuras sociedades. Por ello, son cada vez más las voces que denuncian el progresivo aumento de las responsabilidades educativas y de desarrollo que salen del ámbito familiar y se permite una especie de *tutela* de agentes externos como la escuela (que además en la etapa 0-3 aún sigue menospreciándose su valor educativo frente al asistencial), de la televisión, internet o los videojuegos, que se han convertido ya en importantes agentes de socialización en algunos contextos. En este sentido, Steinberg y Kinchenloe (2000) nos recuerdan que «puesto que los padres no controlan las experiencias culturales de sus hijos, han perdido el papel que desempeñaron antaño en el desarrollo de sus valores y de su visión del mundo» (p. 29).

¹Algunos artículos sobre el tema aparecen en :

http://www.redaccionmedica.com/revista_prensa/archivo/diariovasco_16.11.1.pdf

<http://www.siiis.net/documentos/hemeroteca/5121619.pdf>

http://www.discapnet.es/Discapnet/Castellano/Actualidad/Nueva_Hemeroteca/detalle?id=149289

<http://www.elbuscapies.com/archives/1394>

http://weblog.maimonides.edu/gerontologia2007/2007/07/abuelos_esclavos_el_nuevo_sind.html

Además del abandono, el castigo físico era otra de las prácticas normalizadas e incluso avaladas por ley, ya que sólo la llegada del Renacimiento suavizó el trato desmesuradamente agresivo que se llevaba a cabo con los sujetos infantiles en Europa. Sin embargo, DeMause (1982) reconoce que el castigo físico fue sustituido, en el mejor de los casos, por reclusiones durante horas o incluso días, por ejemplo (p. 76). Por su parte, Robertson (1982) recoge que el castigo corporal se utilizó mucho menos en Francia que en Inglaterra y cita a Hamerton para señalar que en las clases medias nunca se les pegaba y que el castigo habitual era encerrarlos o someterlos a una dieta de pan seco» (p. 458). No obstante, el castigo corporal se ha utilizado como estrategia de control de la conducta de la infancia durante mucho más tiempo. Este tema fue tratado en las columnas de la revista *Englishwoman's Domestic* entre los años 1867 y 1869 y aunque quienes escribían por primera vez se mostraban reticentes al uso de este método, «las cartas más dramáticas eran las de aquellos que, siempre con gran satisfacción, comunicaban que habían obtenido resultados beneficiosos. Entonces, discutían si se debía iniciar en la primera infancia o esperar a que la niña tuviera cinco o seis años; si se debía continuar practicándolo hasta los catorce o los quince años; si se debían dar los azotes en las nalgas desnudas o qué instrumento era preferible» (p. 456).

Pero los golpes deliberados a los niños y a las niñas son conductas que parecen estar muy arraigadas entre los adultos incluso en la actualidad, porque todavía hoy son necesarias campañas de sensibilización para extinguir ese tipo de conductas. En España durante el año 2008, se realizó una campaña publicitaria contra el castigo físico a cargo del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, con el lema: Tus manos son para proteger: Levanta la mano contra el castigo físico. Acciones similares se han realizado también en años anteriores.

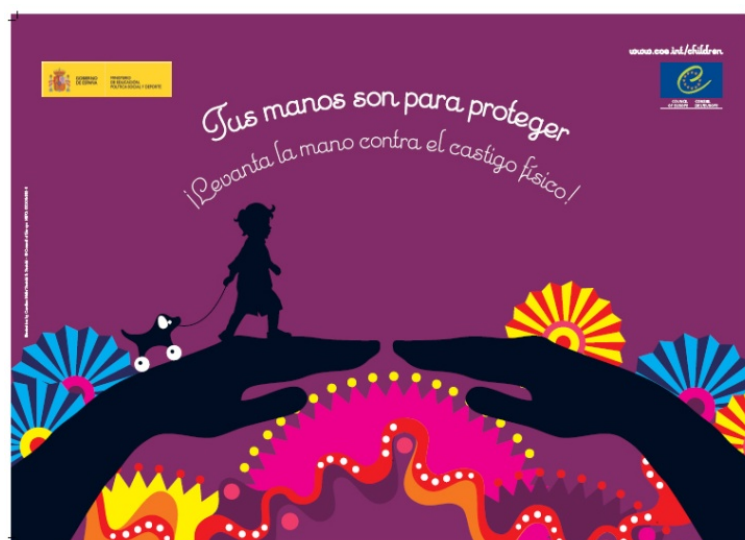


Fig. 1.2: Cartel de la Campaña del MEPSD

Por otra parte, DeMause recuerda el planto sexual en el que se ha involucrado a algunos menores. Por ejemplo, en la época Griega y Romana (p. 77) y supone que en la mayoría de los casos eran consentidas por los padres e incluso realizadas por ellos (p. 83), siendo muchas veces con la colaboración de la madre (p. 79).

En este sentido, los medios de comunicación tradicionales y alternativos nos recuerdan que, muchos siglos después, siguen ocurriendo. Si bien en los países minoritarios existe legislación al respecto que protege a los menores de los abusos sexuales de los adultos, esporádicamente salen a la luz casos de pederastia, incesto², etc. A su vez, cada vez conocemos más las prácticas de algunas personas adultas que viajan a países mayoritariamente latinoamericanos o asiáticos en busca del llamado *turismo sexual infantil*.

Como hemos señalado con anterioridad, los datos recogidos por DeMause (1982) no son más que una minúscula parte de lo sucedido con la infancia mundial a lo largo de los tiempos. Y sólo constituyen una selección de la información referida a una mínima parte de la población, la europea, y sobre un sexo especialmente, el varón. Sin embargo, otras muchas cuestiones permanecen inaccesibles en las bibliotecas, o inexistentes porque se refieren a la población de la que no se escribió, la que no constó y por ende, pareció no existir.

- *Siglos XIV - XVII*. «Hasta aproximadamente el siglo XVII, el arte medieval no conocía la infancia o no trataba de representársela» (Ariés, 1987, p. 57). Avances en este sentido son por ejemplo la diferenciación en el vestido a partir del siglo XVII, aunque esta separación no se produce en el caso de las niñas y las mujeres. No obstante, señala Ariés que «la adopción de un traje especial para la infancia, que se generalizó en las clases superiores a fines del siglo XVI, marca una fecha muy importante en la formación del sentimiento de la infancia, ese sentimiento que agrupaba a los niños en una sociedad separada de la de los adultos» (p. 87). Es un momento de mayor concepción moral, por influencia del cristianismo y el reconocimiento de la “debilidad” de la niñez. Ejemplo de la nueva perspectiva son los principios que recoge Ariés citando a Jacqueline Pascal en su obra «La educación de los niños es una de las cosas más importantes del mundo», en donde se recomienda no dejarlos solos; no mimarlos; enseñarles a ser discretos; o evitar el tuteo o la familiaridad. Se reducen las conductas de crianza en familias ajenas y cambia también la concepción anterior de la familia que asume ahora la

² Por ejemplo, marzo de 2009 se hizo firme la sentencia de cadena perpetua para el llamado “Monstruo de Amstetten”

http://www.rpp.com.pe/2009-03-19-monstruo-de-austria-afrenta-sentencia-de-cadena-perpetua-noticia_170936.html

responsabilidad de la vigilancia e incluso se discute sobre la adecuación de mandar a los niños a escuelas fuera del hogar (p. 489). A su vez, destaca el autor que «el sentimiento de la inocencia infantil conduce, pues, a una doble actitud moral con respecto a la niñez: preservarla de las impurezas de la vida, especialmente de la sexualidad tolerada, cuando no admitida, entre los adultos, y fortificarla desarrollando el carácter y la razón» (p. 167). Por ello, opina que el desarrollo de la escuela en el siglo XVII puede considerarse consecuencia del nuevo interés de las familias por la educación de sus hijos. Por su parte, DeMause (1982) destaca la “ambivalencia” de este periodo y centra su atención en las conductas de moldeamiento físico sobre la infancia fruto de su imagen de alma pura y limpia propia del cristianismo. «No hubo imagen más popular que la del moldeamiento físico del niño, al que se consideraba como cera blanda, yeso o arcilla a la que había que dar forma» (p. 89). Resulta de interés cómo las prácticas de *moldeado* del cuerpo infantil eran realizadas desde ritos y geografías distintas. Así, el vendaje de cabeza que se realizaba en Europa, se puede comparar el vendaje de los pies en china (zapatos de loto)³; con el alargamiento del cuello en el caso de la tribu Tailandesa de Myanmar⁴; o incluso las prácticas todavía existentes de la mutilación genital femenina como seña de identidad para las niñas de contextos concretos⁵.

En Europa, la ambigüedad quedaba reflejada también a la hora de considerar la niñez como un periodo en el que se carecía de deseo sexual y como consecuencia no hacían constar el sexo en los enterramientos de un niño o de una niña (Tucker, 1982, p. 258). Aunque sí, existía ya una clara diferenciación de la infancia como un grupo social, no había aún por parte de la sociedad en general, reconocimiento y valoración del niño y mucho menos de la niña, de su forma de pensamiento, etc. Más bien, como señala Tucker (1982, p. 255) «los niños eran equiparados a ancianos seniles, mujeres necias y borrachos tambaleantes» según se suscribe por Bartlett Jer Whiting, con Helen Wescott Whiting, en la obra *Proverbs, Sentences And Proverbial Phrases From English Writings Mainly Before 1500*. La infancia, constituía pues la más baja de las escalas sociales y más aún si hablamos de niñas o de niñas sin recursos

³ Sobre el vendaje de pies chino:

<http://www.dlado.com/articulos/99.html>

⁴ En relación en el alargamiento del cuellos:

<http://www.elmundo.es/magazine/num111/textos/jirafa1.html>

⁵ Más sobre la ablación del clítoris en:

http://www.disabilityworld.org/01-03_04/spanish/mujeres/fgm.shtml

<http://www.nodo50.org/mujeresred/msf.htm>

http://www.unicef.org/spanish/protection/index_genitalmutilation.html

económicos. Por tanto, aunque, según el autor, la llegada del cristianismo en Europa colaboró en la humanización del trato, éste no era más que reflejo de una sociedad recién iniciada en la ciencia y muy influenciada por las supersticiones y sus implicaciones relacionadas con la fe que incluían ritos desde el momento de engendrar al bebé, pasando por el embarazo, parto, crianza y educación.

Estos momentos históricos suponen una simplificación de las relaciones entre los adultos y la infancia que recogen lo más característico de diferentes momentos y en distintas zonas históricas. Así, «en el siglo XVIII, la práctica de abandonar a los recién nacidos en lugares donde era probable que se les encontrase, tan común en Londres que estaba institucionalizada, apenas si existía en América» (Walzer, 1982, p. 386). De igual forma «la madre norteamericana del siglo XVIII estaba en contacto más estrecho y constante con sus hijos e interactuaba con ellos más a menudo y con más profundidad que la madre europea de la época (p. 395)».

A su vez, el inicio aproximado de cada periodo no supone el fin de conductas anteriores, ni siquiera que en cada siglo no hubiera familias que se relacionaran con sus hijos e hijas de formas diferentes. De hecho, en nuestros días también podemos encontrar ejemplos de *infanticidio*, abandono o ambivalencia, si bien, estas conductas, en muchos casos están penadas por ley, aunque no de igual forma en todos los países. Aunque la ambivalencia hacia la infancia no es una conducta fácilmente legislable, muchos padres y madres en su afán de proporcionar lo *mejor* para su descendencia reproducen en los más pequeños los modelos que ellos han elegido a lo largo de toda su vida. Así, se reproducen modelos políticos, sociales o religiosos, incluso en niñas y niños de corta edad⁶.

- *Siglo XVIII*. «El descubrimiento de la infancia comienza en el siglo XVIII, y podemos seguir sus pasos en la historia del arte y en la iconografía durante los siglos XV y XVI» (Ariés, 1987, p. 74). DeMause se refiere a este siglo como el de la “intrusión” y explica que colabora realmente hacia actitudes de empatía con los más pequeños. Se reducen las conductas proyectivas o de inversión, como los enemas que pretendían “limpiar” al sujeto infantil por dentro o los duros castigos físicos sistemáticos. En su lugar se inicia el interés por acceder a la mente del sujeto infantil y prueba de ello es el nacimiento de la pediatría como ciencia encargada

⁶ Periódicamente en la prensa se destacan casos como el del llamado “niño predicador” que desde los 3 años ejerce de predicador religioso ante amplias multitudes. Sobre el mismo existe más información en: <http://www.youtube.com/watch?v=RnmBaWy4DJ0>
http://www.elpais.com/articulo/semana/ultima/parabola/nino/predicador/elpepuculbab/20080712elpabese_5/Tes

del estudio de los más pequeños (DeMause, 1982, p. 89; Ariés, 1987, p. 185). En Rusia, por ejemplo, fue durante este siglo cuando «Ivan Shuvalov, uno de los principales consejeros de Catalina la Grande, propuso una serie de medidas que el Gobierno podía tomar para reducir la tasa de mortalidad en un 90 por 100» (Dunn, 1982, p. 420). Durante esta época, pensadores como Rousseau recomendaban amamantar a los propios hijos en lugar de dejárselos a amas de cría o eliminar “las envolturas de fajas”.

- *Siglo XIX – mediados del siglo XX*. Este periodo es denominado por DeMause como de “socialización” porque supone un verdadero interés por la formación social del infante en lugar de moldearlo o dominarlo. Existen ya claras conductas empáticas que tratan de localizar estrategias para afrontar la educación de las niñas y niños a partir de su conocimiento. «Del debate de la crianza de los niños derivan todos los modelos psicológicos del siglo XX» (DeMause, 1982, p. 89). También, señala Ariés (1987) esta época como la de diferenciación de más etapas en la niñez, porque la «adolescencia que es escasamente percibida durante el Antiguo Régimen, se distinguió durante el siglo XIX, e incluso ya en el siglo XVIII, por el reclutamiento y después por el servicio militar» (p. 435).
- *Ayuda (mediados del siglo XX)*. Este momento histórico puede denominarse el de la *empatía*. Existen ya muchos estudios no sólo acerca del desarrollo, sino también de las necesidades emocionales, psicológicas, etc. durante la niñez. Esta información debe ser utilizada para potenciar el desarrollo infantil de forma óptima, a través de dedicación, paciencia, diálogo y tiempo.

La evolución del concepto supone un elemento más, que influye en nuestra actual concepción de lo que los niños y las niñas son, pueden o no pueden, deben o no deben hacer y saber. Según Rodríguez Pascual (2007) «la infancia puede ser considerada un producto social que guarda estrecha afinidad con el contexto social concreto en que se produce» (p. 10). Conocer y aprender del curso de la construcción del concepto nos ayudará a comprender muchas de las ideas en torno a la infancia del pasado y también de los actuales posicionamientos.

2.2. Mecanismos de explicación de la infancia

Los diferentes momentos históricos relacionados con la infancia a los que nos hemos referido en el apartado anterior no son la única forma de aproximarnos a cómo ha sido, y es, entendida la infancia. Abordar las distintas formas que las personas adultas han buscado para explicarla

también nos proporciona una interesante información, más allá de épocas históricas, y nos muestra cómo, antes igual que ahora, recurrimos a explicaciones sobre la infancia a partir de las relaciones con los adultos o utilizando secuenciaciones como la edad. Pero no hallamos intentos de comprender a los sujetos infantiles desde ellos mismos como personas de pleno derecho.

DeMause (1982), por ejemplo, se acerca a la explicación de la infancia a partir de tres estrategias utilizadas a lo largo de la historia para justificar el tipo de relaciones entre la población adulta y la infantil (p. 23 y ss.):

- «Utilizar al niño como vehículo para la proyección de los contenidos de su propio inconsciente (reacción proyectiva)». A través de esta reacción, el autor explica las conductas adultas como asustar con fantasmas, leyendas mitos; o atarlos, fajarlos, etc. para evitar las conductas peligrosas o perniciosas en valoración adulta y que ellos mismos les atribuyen.
- «Utilizar al niño como sustituto de una figura adulta importante en su propia infancia (reacción de inversión)». Incluye el autor aquí las conductas que entiende consideran al sujeto infantil como “imagen” de un adulto familiar: un abuelo, una madre, etc. y se comparten de acuerdo con esta creencia, vistiéndolos como mujeres o como hombres adultos. (DeMause, 1982, p. 39). Y otras muchas prácticas combinan actitudes de proyección e inversión. En este sentido DeMause (1982) destaca la práctica de circuncisión desarrollada por judíos, egipcios o árabes, entre otros pueblos. Práctica que, según el autor, supone una reacción proyectiva como «castigo para controlar las pasiones proyectadas a la vez que es una reacción de inversión al considerar que la sangre del niño tiene cualidades de leche» materna (p. 45).
- «Experimentar empatía respecto a las necesidades del niño y actuar para satisfacerlas (reacción empática)». Según al autor, no existen testimonios escritos que evidencien pruebas de relaciones empáticas entre adultos e infancia antes del siglo XVIII, y sólo se refiere a la narración de Richard Steel en *The Tatler* (1706) (citado en DeMause, 1982) que narra la visión del bebé ante el rito del nacimiento:

«Estoy echado muy quieto; pero la bruja, sin la menor razón ni provocación me coge y me envuelve la cabeza apretando cuanto puede; después me ata las dos piernas y me hace tragar una horrible pócima. Considero que es una desagradable manera de entrar en la vida comenzar por tomar una purga. Una vez vestido así, me llevaron junto a un lecho donde se hallaba una hermosa joven (mi madre) que

hubiera querido estrecharme hasta sofocarme... y me echó en brazos de una niña que habían traído para que me cuidara. La niña estaba muy orgullosa de ocupar el puesto de nodriza propio de una mujer, y se empeñó en desnudarme y vestirme de nuevo, al hacer yo un ruido, para ver qué era lo que me molestaba; lo hizo clavando alfileres en todas y cada una de las articulaciones. Yo seguía llorando y entonces me puso en su regazo boca abajo y, para calmarme, empezó a fijar todos los alfileres, dándome golpecitos en la espalda y cantando a gritos una canción de cuna...» (p. 36).

Considera DeMause (1982), que esta escasez de empatía entre adultos e infancia, no implica necesariamente menor amor hacia ellos, aunque sí una falta de la «madurez afectiva necesaria para ver al niño como una persona distinta de sí mismo» (p. 37). Sin embargo, esta limitación no es específica de épocas pasadas, sino seguramente una más de las características de la humanidad en mayor o menor medida a lo largo del tiempo. Y prueba de ello son las dificultades que parecen tener las sociedades actuales para encontrar fórmulas de relación con la infancia basadas en el respeto a las personas que son; o el equilibrio entre el yo y el otro; entre el país desarrollado económicamente y el que no lo está; entre la población con fácil acceso a los servicios y quienes no lo tienen, etc.

Por otro lado, también han existido esfuerzos para exponer una secuencia del desarrollo de las personas. Así, por ejemplo, Ariés (1987, p. 41) explica que el interés actual por caracterizar a las personas en función de su edad, no siempre ha existido, aunque la propagación de su uso favoreció la aparición de propuestas sobre las etapas de la vida según las edades. Así, el autor comenta que desde la Edad Media se diferenciaba entre una primera infancia (hasta los 7 años); una segunda edad denominada *pueritia* (desde los 7 a los 14 años); la adolescencia (de los 14 a los 21 o 28 según los diferentes autores); la juventud (hasta los 45 o 50 años); la vejez (hasta los 70 o con la llegada de la muerte).

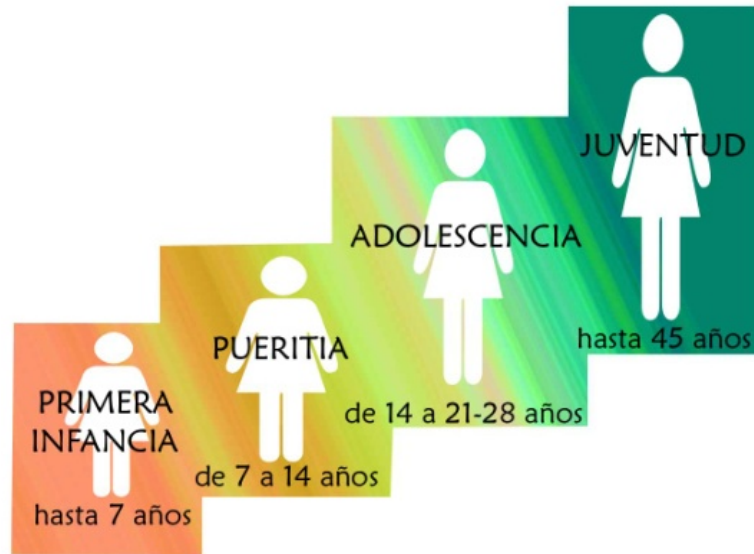


Fig. 1.3: Diferenciación por etapas en la Edad Media según Ariés (1987) (Elaboración Propia)

En definitiva, aunque hablamos siempre de infancia, es obvio que el contenido de ese concepto ha cambiado a lo largo de los años al igual que cambia en la actualidad según grupos sociales, zonas geográficas, culturales, etc. De hecho, la complejidad de esta categoría social construida nos hace adivinar más bien múltiples infancias, a partir de las individualidades que la conforman, más que un grupo homogéneo. También, muchos autores proponen síntesis de los hallazgos y posicionamientos de la literatura científica. Por ejemplo, Casas (2006, p. 31 y ss.) resume las diferentes perspectivas de aproximación a la infancia de la forma siguiente:

- La infancia como una categoría social distinta a la de los adultos (Ariés, 1960).
- La infancia como un mundo imaginativo construido por adultos (Chombart, de Lowe, 1971; 1984; 1989).
- La infancia como un grupo social en interacción con otros grupos sociales.
- La infancia como un grupo de personas en estado de moratoria social (Verhellen, 1992).

Bernard Charlot, citado por Laval (2004), recoge al menos tres periodos históricos según la función que en cada momento cumplió la escuela, pero desde una perspectiva más amplia, señalando los siguientes:

- La escuela como institución para la integración moral, lingüística y política de la nación.
- Un periodo donde la finalidad de la escuela estaba subyugada a los imperativos industriales de las naciones.

- La actualidad, donde es la sociedad de mercado quien determina las mutaciones de la escuela (p.38).

Siguen siendo muchas las culturas que consideran la infancia como un periodo *por hacer, de no saber y casi de no ser*. Así expresado, la infancia sería un periodo de descubrir el significado y el funcionamiento de las cosas. Un momento de preguntas y de búsqueda de respuestas. Preguntas como ¿de dónde vienen los niños? ¿Por qué mi amiga no tiene hermanos como yo? ¿Por qué brilla el sol? ¿Por qué se caen las hojas de los árboles? Podrían ser preguntas de niños y niñas. Preguntas como ¿Por qué las personas hacen cosas malas? O ¿Por qué las personas no salen a la calle a compartir su comida con quienes no tienen? Son preguntas que también realizan los sujetos infantiles. Nosotros preferimos pensar en la infancia más allá de un periodo o de un grupo homogéneo. Optamos por un acercamiento desde la pluralidad de las personas que la conforman, como una oportunidad para curiosear, descubrir, conocer y cambiar, de llegar a ser las personas adultas que deseen y no las que otras decidan.

Lo difuso del periodo infantil es también evidente para los autores que reflexionan sobre lo que llaman la *muerte de la infancia* por cuanto cada vez son más evidentes los procesos de *adultización* de los sujetos infantiles; así como la *infantilización* del adulto (Rodríguez Pascual, 2007, p. 98). También Giroux (2003) recoge este posicionamiento cuando señala que «autores liberales que se han ocupado de la cultura infantil, como Neil Postman y Daid Elking, afirman que la línea que separa la infancia de la adultez está desapareciendo a causa de la influencia generalizada de la cultura popular y la naturaleza cambiante de la familia» (p. 23). O como explican Barudi Labrin y Marquebreucq (2006) «muchas veces el niño ha tenido que desarrollar competencias de adulto para poder sobrevivir y ya no sabe cómo volver a ser niño» (p. 33). En este caso, se refieren a una infancia que vive en un contexto desfavorecido que los empuja a asumir responsabilidades de adultos, aunque siempre desde el estamento infantil, viendo mermados sensiblemente sus derechos.

No obstante, esta supuesta *muerte de la infancia* no tiene por qué considerarse como un valor negativo. Muy al contrario podríamos plantearlo como la estrategia para acabar con la infancia menospreciada, infravalorada o incluso explotada, en pro de la construcción de una infancia transgeneracional en cuanto a las inquietudes o a la motivación por el descubrimiento, una infancia del respeto y los derechos para las niñas y niños de más corta edad.

Por otra parte, aún queda por saber cuáles han sido los hechos que en cada momento favorecieron que la sociedad europea encarara las relaciones filiales de una u otra forma.

Seguramente la religión, la política o la economía fueron aspectos importantes. Variables que siguen estando presentes en la Europa actual y que probablemente también ejerzan una importante presión en cuanto al trato a los más pequeños. Porque la infancia no deja de ser «una creación de la sociedad que está sujeta a cambio cada vez que tienen lugar transformaciones sociales importantes» (Steinberg y Kinchenloe, 2000, p. 15).

Sin embargo, a lo largo de todas las etapas y en todos los países revisados aparecen algunas constantes que en mayor o menor medida ha resistido al paso de los siglos. Así las mayores dificultades, pasadas y actuales, las han padecido y las siguen sufriendo las mismas minorías: hablamos de las personas pobres, mujeres y niñas, especialmente.

Una de ellas es la valoración del nacimiento de niños frente al de las niñas:

«En Inglaterra esta preferencia solía ser encubierta y en las familias más numerosas no parecía importar mucho que un determinado niño fuera varón o hembra; no obstante, Mme. De Ségur, cuando visitó a su hija casada en Londres, manifestó su extrañeza al ver que el *accoucheur* cobraba 15 libras por una niña y 20 por un niño. En Alemania, el pastor protestante del pueblo pedía cuatro *kreutzer* por el niño y en cambio rebuscaba unas monedas en sus bolsillos cuando se trataba de una niña. En Francia la preferencia por los niños se relacionaba con la apremiante necesidad de disponer de un gran ejército.» (Robertson, 1982, p. 447).

La literatura sobre la evolución de la infancia coincide en destacar la mejora en la concepción y el trato con respecto a las situaciones de infanticidio del pasado. Sin embargo, aún son muchas las personas privadas de su niñez por situaciones de pobreza, de extrema pobreza, por verse obligados a convertirse en niños-soldado, desplazados por las guerras, mano de obra esclava, etc. Quizás esta realidad, por incluir a una verdadera mayoría de niños y niñas, aunque silenciada, debería protagonizar las actuales revisiones y reflexiones sobre el estado de la infancia. Algo que sólo ocurre desde los últimos años a través de los informes de UNICEF⁷. Lo cierto es que la mayoría de las cifras que valoran positivamente la actual situación se realizan a partir de sondeos y estudios en los países minoritarios con gran influencia económica global, pero cuyos niños y niñas sólo representan una mínima parte del total de la población infantil mundial.

En definitiva, alcanzar una definición de infancia no es tarea sencilla, ni antes, ni ahora, y más aún si dicho concepto se modifica y adapta a los intereses y discursos no sólo de cada momento histórico, sino de cada contexto o cultura concreta. Igual dificultad supondrá lograr

⁷ UNICEF alerta en un informe sobre la pobreza infantil en España.
http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Pobreza_Infantil_espana_unicef.pdf

una profunda comprensión de la infancia, a pesar de que es común que se manejen diferentes concepciones en las conversaciones triviales, todos los días. Seguramente, la definición a la que se llegue en ese momento no será más que la verbalización de la imagen social que hemos elaborado a partir de nuestra historia de vida, formación cívica y académica, así como de la influencia social del medio inmediato y mediático. Kohan Omar (2004) llega incluso a considerar que «nuestra imagen de infancia es una proyección de nosotros mismos» (p. 18).

No obstante, en nuestro objetivo de conocer y comprender la infancia del caso en la escuela, no necesitamos sostener una única idea entre las múltiples concepciones, que por otro lado podría llevar una investigación específica al respecto. Al contrario, sí consideramos necesario tener en cuenta el proceso de evolución y construcción llevado a cabo durante siglos, como reflejo de las prioridades de cada momento histórico y las consecuencias derivadas para la niñez.

En síntesis, lo que con mayor fuerza nos muestra esta revisión histórica y presente de la infancia es la permanencia más allá de épocas históricas y culturas de las formas de explicar y representar socialmente la infancia, que a partir de la propuesta de Alfageme, Cantos y Martínez (2003, p. 23) resumimos como:

- Discurso de la propiedad familiar donde la infancia se comprende como posesión de los padres y madres. Muchas de las prácticas pasadas y presentes observamos la idea de que la “posesión” de familias les otorga capacidad de decisión sobre hijos e hijas.
- Discurso de la infancia incompleta desde el que se describe la infancia como potencial, pero que dirigiendo la vista a su futuro parecen olvidar o incluso negar su presente.
- Discurso estigmático a partir del cual la infancia aparece como víctima, como un peligro o, en definitiva de poca confianza.
- Discurso de lo privado desde el que la infancia aparece *invisibilizada* socialmente.
- Discurso del déficit que define a la infancia por lo que le falta en comparación con las personas adultas.

3. VISIONES Y MECANISMOS DE LA ESCUELA CON LA INFANCIA

Tras nuestro acercamiento a la infancia desde una perspectiva histórica, pero conectada con el presente y comenzar a desvelar algunos de los mecanismos pasados y actuales utilizados para abordar la explicación de la infancia, a continuación dedicaremos unas líneas para aproximarnos al contexto específico de la infancia como alumnado en la escuela.

3.1. Visiones de la infancia desde la escuela

Tras revisar cómo se ha construido la infancia a lo largo de los años no nos queda más que admitir que la infancia de la actualidad es una infancia escolarizada (Gimeno, 2003, p. 15) o al menos con aspiración a ello⁸. Refiriéndonos entonces a esa parte que se benefician del derecho a recibir una educación, la escuela supondrá una influencia determinante en su construcción como personas. Dado el importante papel que ésta juega utilizaremos los apartados siguientes para abordar algunos aspectos de la escuela actual.

Aunque si hiciéramos una consulta popular posiblemente obtendríamos una respuesta contraria, la escuela no ha existido desde siempre, y de hecho, dado que no es una parte inherente del ser humano, su existencia tampoco está garantizada. No obstante, también es cierto que el entramado social, político y económico que vertebra muchas de las sociedades industrializadas colabora a su subsistencia. Como explica Torres Santomé (1997) «las escuelas como servicio público, son instituciones recientes y fruto de la lucha de muchos colectivos sociales que al no tener acceso a ellas comprendieron la importancia de tales instituciones. Este olvido de su historia puede llevarnos a una cierta despreocupación ante ellas, a no imaginar que puedan estar en peligro en cuanto servicio público, gratuito y obligatorio» (p. 77).

Para un análisis de la actual relación entre la institución escolar y la infancia nos remontaremos al origen de la escuela, al momento histórico en que surgió y a las implicaciones económicas que la acompañaron. Siguiendo a Popkewitz (2002) «la escuela se gestó a imagen de la familia, tanto cultural como legalmente. Apartó al sujeto infantil de la sociedad adulta y lo internó en una infancia distinta a la edad adulta, pero organizada como un proceso civilizador» (p. 33). Las demandas de las emergentes sociedades industrializadas necesitaban una institución que se encargara de enseñar y transmitir las conductas que se esperaban de las futuras personas que habitarían la ciudad. Un lugar donde además de conocer los aprendizajes instrumentales, se aprendiera a comportarse en la nueva sociedad que se construía. Por tanto, la escuela no nace a partir de la detección de una necesidad por parte de los niños y niñas, sino de «la preocupación por regular la población nómada, disoluta, degenerada y marginal de los barrios urbanos» (Jones, 1990, p. 57-58, citado por Rudduck y

⁸ La cifra de niños y niñas sin escolarizar aumenta año tras año. También en la ciudad de Melilla. Algunos datos y la evolución de las cifras al respecto pueden consultarse en:

http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=3494

<http://weblog.mendoza.edu.ar/nacionales/archives/019554.html>

http://www.stecyl.es/informes/UNICEF_121_millones_sin_escuela.htm

<http://ecodiario.economista.es/internacional/noticias/479613/04/08/Segun-la-UNESCO-el-70-de-los-ninos-sin-escolarizar-esta-en-Africa-y-Asia.html>

Flutter, 2007). Las causas que originaron la aparición de la escuela, nos hacen ahora preguntarnos sobre la forma como esta institución se habrá adaptado a los tiempos.

Como sabemos, existen diferentes teorías [de la reproducción (Bourdieu, 1977), de la resistencia o del déficit (Giroux, 2003)] que tratan de explicar el funcionamiento y las consecuencias de la actividad en las aulas. Sin embargo, más que atender la función de la escuela como institución aislada, consideramos de mayor interés repasar su papel como parte de una estructura social y económica concreta, intentando caracterizarla a continuación.

Una de las ideas que sobre la escuela parece haberse extendido socialmente, es la de considerarla como reproductora de un determinado tipo de sociedad (ignorando la función de resistencia o la de compensación del déficit, por ejemplo) hasta el punto que «cuando se interroga a los actores educativos, profesorado o políticos por *el estudiante ideal*, trazan una imagen conspicua que se confunde con la del buen ciudadano» (González Faraco, 2002, p. 126). Sin embargo, una vez más debemos preguntarnos sobre qué es una *buen* persona como ciudadana, si aquella que reproduce lo ya conocido o quien cuestiona, reflexiona o se acerca a la realidad de forma crítica, flexible y abierta a nuevas opciones. Reflexionando sobre el tipo de personalidades que construimos con las actuales sociedades, Torres Santomé (2001), siguiendo las aportaciones de Heap, Hollis, Lyons, Sugden y Weale (1992) se refiere al *homo sociologicus* y al *homo economicus*. «El *homo sociologicus* está gobernado por normas y valores internalizados sin una plena consciencia de sus porqués. [...] Por otro lado, el *homo economicus* se significa por una racionalidad instrumental y por la búsqueda calculada de beneficios» (p. 23 y ss.). Ciertamente no son pocas las ocasiones que diariamente nos encontramos en las que se nos solicita la asunción de una estructura (la escuela, la Bolsa, el sistema de partidos políticos, etc.) tal y como la conocemos en la actualidad, sin plantear, ni plantearnos crítica alguna sobre su necesidad, funcionamiento, posibilidad de transformación, etc. Esta situación, si cabe es más cómoda cuando también se potencia desde las instituciones de generación de conocimiento (escuelas, universidades, entidades científicas). Estas actitudes de aletargamiento, allanan el camino del *homo economicus* en la medida que le facilitan el acceso al beneficio, con lo que es coherente que desde estas esferas se huya de las dinámicas de autocritica o reflexión. Por eso, sólo «la formación de buenos pensadores será el camino para la instauración de una sólida sociedad democrática» (Kohan Omar, 2004, p. 124).

Además, la visión estable de la persona, promovida desde las esferas reproductoras, cada vez es más complicada de mantener gracias a los movimientos migratorios que de una u otra forma ofrecen otras formas de ser y estar en el mundo, ponen en cuestión lo tradicionalmente establecido y nos muestran otras formas de hacer. La gran paradoja de todo este sistema reproductivo radica en que «una escuela que había aspirado a ser un factor de

integración se ve ahora desbordada por los efectos de las políticas que desigualan y diferencian» (Cabrera, Funes y Brullet, 2004, p. 49). Por este motivo, el sistema se ve desbordado cuando por diferentes motivos parte de la sociedad no reproduce el modelo como se esperaba, y queda al margen del sistema.

Las instituciones educativas no pueden ser ajenas a esta realidad y han de enfrentarse a ella de forma valiente y no sólo a través de discursos legislativos o políticos, sino asumiendo su papel determinante para el cambio. «Comprometerse en la defensa de los intereses de los grupos sociales étnicos marginados y del tercer mundo obliga también a llevar adelante una revisión de los contenidos culturales que vinculan en las instituciones escolares. Contenidos que desempeñan una función importante en la conformación de la manera de pensar de las nuevas generaciones» (Torres Santomé, 1997, p. 81).

Así, hemos pasado de no contar con una institución que se encargará de la educación de las personas, a otorgar a la escuela la mayoría de las necesidades educativas de nuestros hijos e hijas, tanto curriculares, como sociales, democráticas, de salud, viales, artísticas, sexuales o religiosas. Sin embargo, «ha pasado ya el tiempo en el que se atribuía a la escuela la capacidad para resolver problemas sociales en solitario» (Sevilla Merino, 2002, p. 168). Si bien son muchos los problemas de cuya reflexión se concluye una necesidad de prevención a través de la educación, la escuela, a través de la formación reglada, no es únicamente quien tiene el poder educativo. De hecho, el impacto educativo de la escuela es reducido en relación con el poder de la familia, de las relaciones sociales, de la sociedad o de los medios de comunicación. En países como el nuestro, las constantes económicas y productivas, las nuevas necesidades consumistas, los modelos de ciudad poco habitables o las jornadas laborales de los miembros de la familia han contribuido al proceso por el cual los Estados han *permitido* o incluso *facilitado* que «la escuela haya ido erosionando todos estos espacios extraescolares, anulando y asumiendo muchas de las antiguas funciones educativas de la familia» (Luzón y Luengo, 2002, p. 189).

Quizás, esta excesiva preocupación por llenar el vacío de la desprotección infantil a raíz de la organización del tiempo laboral de las familias ha dejado pasar decisiones y reflexiones sobre cómo llevar a cabo esa protección, en lugar de dedicar nuestro tiempo a decidir dónde. Mientras, la escuela, la familia o la sociedad se impregnan de modelos que consideran al niño como «reproductor de conocimiento, identidad o cultura, se le concibe como una vida en sus inicios, sin nada en su interior y que no procede de ninguna parte» (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p. 78). Se trata de una visión de la infancia desde una perspectiva de la inocencia salpicada de religiosidad, al imaginarla intacta, “virgen”, íntegra y ajena a toda experiencia del mundo social. «En este marco, la inocencia no sólo borra la complejidad de la infancia y el

ámbito de experiencias que viven distintos niños, sino que también ofrece a los adultos la excusa para evadir la responsabilidad de que los niños estén firmemente conectados con las instituciones sociales y culturales regidas en gran medida por los adultos y sean configurados por ellas» (Giroux, 2003, p. 45). Se trata, por tanto de otra forma de *invisibilizar* a quienes tenemos más cerca, y también a aquellos otros que asumen responsabilidades familiares o laborales, como adultos, pero sin protección laboral ni retribución salarial comparable.

Pero estas «normas culturales no son legítimas por el mero hecho de ser culturales, lo son si se basan en el respeto a la vida, a la integridad...» (Barudi Labrin y Marquebreucq, 2006, p. 81). Es más, tampoco hace justa a una norma por el mero hecho de ser mayoritaria, es decir, no podemos justificar un modelo educativo o una concepción social de la infancia en las presiones sociales por parte de los poderes visibles y menos visibles, sino basarla en primer lugar en el respeto a la persona, y también, en esta caso al niño y a la niña cuyas capacidades superan con creces las de reproducir los modelos de generaciones anteriores.

La imagen de escuela reproductora no es sólo la imagen de una época donde la idea de infancia era una concreta. Sino más bien se trata de modelos de pensamiento que permanecen asociados a concepciones específicas de la realidad. Quizás por ello, aún en pleno siglo XXI y tras las numerosas reformas educativas en nuestro país, estos modelos se basan, más de lo que pudiera parecer, en una idea de la niñez como un periodo inacabado o incompleto.

En otras ocasiones, los movimientos asentados en el respeto a las capacidades de los niños y de las niñas han sido descartados por una incorrecta aplicación o comprensión de los mismos. Así, a veces hemos pasado de un trato excesivamente autoritario con la infancia a adoptar posiciones desdibujadas, difusas, intermitentes en la educación. Una indeterminación que también confundía a quienes se veían abocados a tomar decisiones arbitrariamente, con un acceso al poder desproporcionado, o en situaciones de toma de decisiones que desconocían por no haberlo hecho nunca con anterioridad, por ejemplo. Por ese motivo Tonucci (1997) citando a Bruno Ciari nos recuerda que «no debemos nunca decir al niño que haga lo que quiera, sino que debemos estar seguros de que siempre tenga algo que expresar» (p. 24). Como hemos comentado con anterioridad tanto reproducir como reflexionar son conductas que en la niñez se pueden aprender y que el adulto puede contribuir a afianzar o extinguir. Por ese motivo no basta con pedir la palabra de la niña o el niño, sino asegurarnos que el aprendizaje de su vida se ha basado en el diálogo, porque esto nos asegurará que nuestra infancia está preparada para hablar y hablarnos.

Lo anterior no es sino una muestra de la escasa valoración real por la identidad de la infancia. Los adultos, en demasiadas ocasiones, aprovechamos la situación de poder para aplicar nuestros ideales y descubrimientos, muchos de los cuales nos han costado toda una

vida y que ahora les imponemos a través de algunos contundentes axiomas. Son actitudes que no tratan de conocer la forma de pensar, entender o descubrir la realidad infantil. De hecho, ni siquiera pretenden respetar los ritmos de necesidades manifestadas por los más pequeños, sino que intentan, nuevamente, reproducir determinados esquemas curriculares, sociales, económicos, culturales, etc.

De hecho, aunque la madurez y la reflexión nos muestran que muchos de los aprendizajes que hemos conseguido durante nuestra escolarización (sobre historia de las civilizaciones, sobre las llamadas reglas del mercado capitalistas, sobre la situación internacional...) son cuanto menos relativos y están condicionados por multitud de variables (empezando por quién y para quién se escribe cada historia), nosotros nos empeñamos en perpetuar los supuestos, a través de diferentes estamentos, y disciplinar a niñas y niños en la escuela, en la familia e incluso en la sociedad completa. Pareciera que poco hubiera de diferencia entre el alumnado actual y el que por primera vez llenó un aula. Porque igual que entonces, ahora los tratamos como meros destinatarios sin demasiadas oportunidades de participar activamente. Aunque ciertamente se han producido cambios, también es cierto, que el funcionamiento del sistema escolar el peso y responsabilidad son asumidos por el estamento adulto, al igual que ocurría durante los inicios de las primeras escuelas en las que las estrictas reglas eran una norma.

Uno de los cambios sobre el que reflexionan Steinberg y Kinchenloe (2000) se refiere al choque que se produce entre, por un lado, la visión tradicional, secuenciada, segmentada y menospreciativa de las posibilidades de la niñez, según indican los diseños curriculares de nuestro sistema educativo, y por el otro, su exposición a la información desmedida, sin control, ni barreras de edad, proporcionada por los medios de comunicación. Por ello, explican que «debemos desarrollar la educación, las destrezas de ser padres y las instituciones sociales que tratarán esta revolución cultural de una manera que enseñe a nuestros hijos a dar sentido al caos de información en la hiper-realidad» (p. 31).

Otro de los cambios se refiere a que en la actualidad, la infancia vive en una sociedad declarada democrática y libre, por ello, debería empezar a experimentar estos valores en la familia y en las escuelas desde el inicio, porque ello les hará tener una ciudadanía capaz y crítica en lugar de convertirse en meros reproductores. Pero, lo cierto es que esto sólo se produce en una mínima parte de las instituciones escolares, porque la mayoría continúa repitiendo modelos pasados que se perpetúan con ayuda de determinados materiales editados o a través de la legislación, por ejemplo. A este respecto, Rudduck y Flutter (2007) llaman la atención cuando dicen que «en determinados medios sociopolíticos se ha tendido a pasar por alto a los niños, en cuanto a grupo social y se ha subestimado su capacidad para

desarrollar una conducta autónoma y responsable» (p. 21). Esto puede ser consecuencia, quizás de pensar que escuchar lo que la infancia tiene que decir equivale a hacer siempre lo que digan, como ya señaló Bruno Ciari, citado por Tonucci (1997, p. 24). Pero es obviamente incorrecto. En este sentido, «los políticos tienen que darse cuenta que el hecho de dar voz a los jóvenes no tiene por qué darles más poder; lo que sí puede hacer y está haciendo, sin embargo, es facilitar un plan más realista para mejorar las condiciones del aprendizaje» (Jones, G. 2002, citado por Rudduck y Flutter, 2007, p. 109). La idea en realidad es muy sencilla, al igual que aprendemos a hablar practicando el lenguaje, es necesario practicar las posibilidades de decisión, los procesos de toma de decisiones, las consecuencias de los acuerdos adoptados, las reflexiones, etc. para asumir el papel como ciudadanía en una sociedad democrática.

Esta situación referida a la infancia es descrita por diferentes autores de formas distintas, Rudduck y Flutter (2007, p. 17 y ss.) citando a Ariés y Freeman explican que «es como estar sometido a cuarentena durante una serie de años». Unos años, que por causas fundamentalmente laborales y económicas se alargan a través de la juventud cada vez durante más tiempo. Freeman añade que «a los niños no les han concedido dignidad ni respeto. Se han convertido en cosas y se les ha negado el estatuto de participantes en el sistema social y han sido clasificados como población problema».

Por otro lado, cada vez de forma más evidente, la escuela en particular y la educación en general se están asumiendo estrategias, estructuras y funcionamiento de las leyes económicas a través de la ley del mercado. Esta situación prolongada en el tiempo y extendiéndose cada vez a más países ha provocado cambios que son analizados por Laval (2004) y de los cuales destacamos los siguientes postulados:

- La escuela pasa de ser una institución para el conocimiento, a un lugar para la cualificación primero y las competencias después.
- La escuela implicada en la educación de la persona, asume ahora la responsabilidad de atender a los trabajadores y consumidores de futuro.
- La escuela compensadora de desigualdades estructurales sufre una metamorfosis a favor de la profesionalización y de su articulación en función de las demandas del mercado.
- La escuela asume, interioriza y aplica las leyes y terminologías económicas como sustitutas de las teorías pedagógicas.

Por ello, el autor argumenta que la actual es una escuela “neoliberal” y se apoya en lo siguiente:

- La inclusión de la escuela en el capitalismo.

- La introducción de las lógicas del mercado en la escuela.
- La incorporación de las formas de poder empresarial en la escuela.

Estos y otros aspectos serán los que abordaremos en los dos apartados siguientes.

3.2. Marcos de interpretación de la escuela para el trato de la infancia

3.2.1. La secuenciación desde la escuela

Muchas de las actitudes que a lo largo de los años se han llevado a cabo con la infancia se basaban en falsas creencias, en supersticiones o simplemente en la ignorancia del funcionamiento del cuerpo humano. Esas creencias transmitidas fundamentalmente de forma oral de generación en generación y con gran arraigo en la tradición, determinaban parte importante de las relaciones interpersonales también con la niñez. Por ello, no debemos sorprendernos al pensar que el desarrollo científico y los avances en el conocimiento sobre el funcionamiento de nuestro organismo o la expansión de las teorías sobre el pensamiento y el aprendizaje produjeran cambios progresivos en estas relaciones. Además, es fácil pensar que según el ámbito de la ciencia de donde provinieran dichas teorías serían enfocadas hacia unos aspectos más que hacia otros.

Para iniciar el siguiente análisis utilizaremos la retrospectiva. La escuela tal y como la entendemos en la actualidad es un lugar para aprender, para formarse, para ser, para hacerse, pero hace siglos, eran los gremios o las escuelas de oficios los lugares en los que los niños aprendían un oficio. ¿Por qué no fue este sistema la base la educación actual?

No obstante, a partir de la revisión de los documentos que han sustentado nuestro sistema educativo, sí podemos localizar algunas pistas en relación a los argumentos que apoyaron la toma de decisiones sobre cómo afrontar la educación infantil, basándose en las concepciones que sobre el desarrollo se asumieron. Así, claramente desde la etapa de Educación Primaria hasta la Universidad, las situaciones de aprendizaje se organizan en torno a asignaturas preferentemente. Estas materias tratan de abordar aspectos fundamentales para el desarrollo académico y personal en las distintas etapas, pero en demasiadas ocasiones de forma extremadamente estanca e incomunicada del resto de áreas. Una organización que parece tener que ver con modelos psicológicos (provenientes de la Psicología evolutiva y del desarrollo fundamentalmente) que se han acercado al conocimiento del individuo de forma fragmentaria, por partes, como si el crecimiento y desarrollo se llevara a cabo en fases diferentes. Ha sido esta perspectiva psicológica la que ha determinado en gran parte la organización escolar que se ha ideado *a priori* fragmentada según diferentes disciplinas y niveles de dificultad previamente estipulados.

Es obvio que ésta no es la única forma de entender el desarrollo y por ende el proceso educativo. Así «frente a la visión lineal del proceso evolutivo, Corsaro concibe la reproducción interpretativa como una espiral en la cual los sujetos infantiles producen y participan en una serie de culturas infantiles insertadas una en otra, componiendo una red semejante a una “tela de araña”, atravesada por distintos campos institucionales en los que los niños van produciendo cultura con sus iguales y con los adultos» (Gaitán, 2006, p. 27). Sin embargo, ha sido el acercamiento parcelado el que ha determinado el currículum en nuestro país.

El impacto de las disciplinas psicológicas en los ámbitos educativos se debe en gran parte, según Dahlberg, Moss y Pence (2005), al peso de esta materia tiene en Estados Unidos, y a su vez, su influencia en el resto de países económicamente más potentes (p. 33). Esta influencia ha dado como resultado «una aproximación a los niños y a sus instituciones marcadamente positivista, descontextualizada y universalizadora» (Kvale, 1992, citado por Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p. 34).

Pero este acercamiento unitario y generalizador a la persona ha quedado al menos desfasado en el contexto posmodernista actual, donde proliferan las aproximaciones a la persona desde puntos de vista dinámicos y diversos. En esta línea, Dahlberg, Moss y Pence (2005) recogen las opiniones de diferentes autores que aluden de formas diversas al sentido variado e idiosincrático del individuo: «un yo cambiante, en contraste con el yo estático y esencializado, inherente al concepto (modernista) de individuo libre y autodeterminado» (Lather, 1991, p. 118); o en palabras de Ransom (1997) «cada uno de nosotros es una colección de subindividuos, influidos por impulsos y motivaciones diferentes».

Así, la historia del desarrollo de la infancia está caracterizada por la gran influencia de la Psicología evolutiva y del desarrollo interesadas en proporcionar una secuencia de fases que caracterizaran el crecimiento durante unos años, o una visión *por partes* que han determinado muchas de las estrategias educativas que se han desarrollado luego en todos los niveles. Uno de los avales de estas perspectivas es el uso de estándares como representación de una norma a partir de la cual cada persona se sitúa por encima o por debajo. Así, en la Educación Especial se habló de “sub-normales” para referirse a quienes obtenían un estándar por debajo de una media previamente establecida. Estos etiquetados procedentes del ámbito sanitario no resultan demasiado útiles en el ámbito educativo, pero su impacto ha sido muy importante. Por este motivo, en los centros educativos se entremezcla la realización de test estandarizados y la categorización en un determinado grupo, con una determinada etiqueta, con la determinación de unas necesidades educativas que tratan de ser únicas en cada niña o niño, más allá de pertenecer a uno u otro grupo por padecer una patología concreta.

También resulta controvertido el proceso por el cual se establecen dichos estándares, porque la mayoría de las veces, las investigaciones de las que nacen, se realizan con sectores de la población muy concretos, la llamada “clase media o alta” y “occidentales”, características podrían facilitar el acceso y desarrollo de las investigaciones. En este sentido, Dahlberg, Moss y Pence (2005) recogen la opinión de Bauman (1993) al considerar «que asumir una responsabilidad respecto al Otro significa no tratar al Otro como si fuera lo mismo que nosotros o como si estuviese dotado de un carácter universal o generalizado» (p. 69).

Esta conceptualización del acceso al conocimiento social, en general, y al conocimiento infantil, en particular, ha provocado un excesivo esfuerzo por realizar descripciones estables y secuenciadas de procesos y desarrollos que deben repetirse generación tras generación. Hasta el punto que muchos de los diseños curriculares actuales de las etapas infantiles aún se basan en las propuestas de desarrollo enunciadas hace mucho tiempo por Jean Piaget. Pero, si como se está desarrollando a lo largo de este capítulo, aquello a lo que llamamos infancia es entendido de formas diferentes con el transcurso de los años, de las generaciones, con las culturas o los contextos. Entonces, ¿cómo podemos asegurar décadas después que el desarrollo de dos niñas o niños seguirá las mismas fases o llegará a determinados niveles? ¿Acaso sabemos qué procesos cerebrales se activarán y desarrollarán o hasta qué punto lo harán, en la infancia alfabetizada digitalmente? «Considerando los estadios biológicos del desarrollo del niño fijos e inmutables, los profesores, psicólogos, padres, trabajadores sociales y la comunidad en general ven y juzgan a los niños según una taxonomía de desarrollo que es ficticia» (Steinberg y Kinchenloe, 2000, p. 16).

Sin duda este excesivo interés por querer “dignificar” la Pedagogía a través de su pretendida “cientificidad” positivista y cuantitativa acercándola peligrosamente a la Psicología no ha sido nada más que una oportunidad perdida, por ahora, de hacerse con un sitio significativo y profundo en el conocimiento y comprensión de la niñez. Por ello, cada vez es más urgente un movimiento a un conocimiento real y comprensivo del niño y la niña en su contexto social y geográfico. En el proceso de construcción de este saber sobre cada infancia, los niños y las niñas como protagonistas se convierten en fuentes de información directas importantísimas. No es suficiente con elaborar una teoría sobre la niñez a través de su observación, o de las conversaciones que los adultos relacionan con ella. Es necesario abandonar las prácticas que implican considerar una infancia en el sentido de *aún no capaz de...* que nos mantienen en la concepción de una vida inacabada o por hacer. No sólo es necesario asumir esta postura como una forma de respeto a las personas que son los niños y niñas, sino que además existen experiencias que avalan «que el hecho de escuchar a los alumnos, hablar sobre la enseñanza y el aprendizaje puede ser catalizador del cambio»

(Rudduck, y Flutter, 2007, p. 15). Una mínima reflexión en este sentido nos hace pensar que éste no es sólo un cambio necesario, sino una demanda de quienes están deseosos de compartir sus descubrimientos con los adultos, de ser escuchados y de poder decidir. Pensamos que esforzarnos por conocer y acceder a esta información es uno de los retos que consideramos fundamentales para la pedagogía actual.

3.2.2. El discurso del mercado en las escuelas

Durante el apartado anterior, ya hemos abordado algunas constantes sobre cómo la economía y el mercado se van haciendo hueco progresivamente en el sistema educativo con la ayuda de políticas neoliberales. A continuación, trataremos de exponer las evidencias de este hecho, así como las consecuencias a diferentes niveles que ya se están haciendo visibles.

La mercantilización de la educación y el sometimiento de la escuela a las leyes del mercado, según Laval (2004), se manifiestan fundamentalmente de dos formas diferentes:

- *La intervención de las empresas en los temas pedagógicos.* Cada vez son más las empresas que en su estructura incluyen objetivos relacionados con lo educativo, bien a través de concursos o premios; a través de fundaciones; la firma de convenios, anuncios, etc⁹. Otras veces son las propias empresas las que gestionan centros directamente o indirectamente a través de compromisos a cambio de la provisión de material electrónico.
- *La mercantilización de la actividad educativa.* Es decir, la exposición de lo escolar (centros, evaluaciones, alumnado, recursos...) a las leyes del mercado y de la competencia (p. 162 y ss.). Por desgracia, cada vez son más los ejemplos que podemos encontrar en este sentido, entre los que el autor destaca:
 - o *Acciones de marketing en las escuelas.* Nos referimos a las acciones propagandísticas o ideológicas llevadas a cabo dentro de las escuelas por parte de grandes empresas. A veces de forma directa como ocurre cuando nos encontramos máquinas expendedoras de comida o bebida en los centros educativos; con la publicidad en vallas, etc. Otras veces, de forma indirecta a través de la convocatoria de concursos o premios con un supuesto interés curricular, propuestos desde empresas y marcas.

⁹ <http://www.conocecocacola.com/> en esta página web encontramos algunas de las iniciativas de Coca-Cola para introducirse en el ámbito educativo. Muestra de ello son sus propuestas de Animación a la lectura o la convocatoria de Premios de Relato Corto. <http://estudiantes.elpais.es/> En 2008/2009 se desarrollaba la VIII edición de “El país de los Estudiantes” un concurso promovido por “El País”, el periódico de mayor tirada en España, que forma parte de una gran red de empresas relacionadas con la comunicación e incluye radio, televisión y prensa.

- *Acciones de marketing dirigidas a las escuelas.* Quizás sean las menos conocidas para la sociedad, pero las más comunes para quienes forman parte de la comunidad educativa. Nos referimos a la propaganda y competición entre editoriales, por ejemplo, para conseguir que sean sus libros de texto, su material de apoyo o sus cuadernillos, los seleccionados como herramientas para cada curso escolar.
- *Acciones de marketing de las escuelas.* En este apartado podremos encontrar mayores ejemplos en el caso de los centros educativos privados que necesitan de un consumidor (alumnado) concreto para mantener la reputación (exigencias de determinados resultados) que le asegura su reproducción. Sin embargo, los recortes presupuestarios que se llevan a cabo en el ámbito educativo en diferentes países también anuncian acciones similares en el caso de los centros públicos. Como ya ocurre en Estados Unidos, donde es frecuente que los centros emitan publicidad de determinadas empresas a cambio de recibir material informático o dotaciones económicas.
- Pero existe otro tipo de publicidad (subliminal, indirecta o de *boca a boca*), referida a la valoración que la sociedad hace de los distintos centros educativos y que influye en el proceso de elección de uno u otro. Estas políticas de “libre elección de centros educativos” se iniciaron como forma de dar más voz y participación a la ciudadanía en el proceso educativo y ha terminado por convertirse en una forma más de reproducción y discriminación de las clases populares que no pueden acceder a determinados contextos-sectores del mercado educativo (p. 162 y ss.). Pero también se incluye aquí la proliferación de legislaciones que incluyen la “evaluación de la calidad” de los centros a través de indicadores o medidores del rendimiento que después estigmatizan al alumnado, docentes y al centro educativo en general como “bueno” o “malo” basados en estos estándares. A la educación en este sentido, la considera «como una actividad que tiene un coste y un rendimiento, y cuyo producto es asimilable a una mercancía» (Laval, 2004, p. 35).

Las acciones anteriores no son nada más que algunas de las estrategias para introducir el mercado en la escuela, generalmente a través de propuestas que parecen inofensivas a veces, e incluso beneficiosas *a priori* en otras, pero que implican la familiarización de los niños

y niñas con ideologías concretas, con estructuras y funcionamientos (políticos y económicos fundamentalmente) que son expuestos como únicos válidos y verdaderos o inamovibles. Estas dinámicas rara vez se plantean desde el punto de vista de la revisión del sistema, de la adopción de una perspectiva crítica o de la reflexión en torno a las consecuencias locales y globales de las acciones¹⁰.

A través de los discursos de fracaso y crisis del sistema educativo frente al éxito de las iniciativas económicas se ha tratado de avalar esta intromisión de lo económico en lo educativo. En este proceso, la “teoría del capital humano” de Schultz y Becker ha tratado de «explicar el éxito económico de los países en función de las inversiones que llegaban a realizar en la formación de su ciudadanía» (Torres Santomé, 2001, p. 145). Se trata de un ejemplo claro de cómo la economía trata de reducir a números y beneficios lo relacionado con la escuela y la formación en general, reduciendo escandalosamente la multitud de variables que influyen en el desarrollo integral de la persona a una mera cuestión mercantil de formación. Aparte de las críticas al modelo, queremos señalar que nuevamente, desde esta teoría fundamentalmente económica, se evidencia el escaso conocimiento sobre la Pedagogía. Se reduce la labor educativa a la formación y la cualificación; se asocia el éxito de la educación a la obtención de un puesto en un mercado sobre el que se hace nula crítica y que más parece plantearse como inalterable, inamovible y eterno.

En una sociedad actual posmoderna, globalizada y mercantilista, el valor que tiene la educación como agente de formación e instrucción no escapa a los grandes poderes económicos e ideológicos: «En el marco socioeconómico en que estamos, se presenta un factor añadido de crisis del sistema educativo: su pérdida de credibilidad al fallar como vía de promoción social» (Pérez Tapias, 2008, p. 48). A su vez, puede que las dudas desde el ámbito educativo en su propio trabajo o el sentimiento de inferioridad de éste frente a otros sectores más cómodos ante las normas de la sociedad actual, facilitan la mayor permeabilidad del ámbito educativo a otros, como en este caso el económico. «Desde una perspectiva posmoderna se considera que el conocimiento se encuentra inscrito en relaciones de poder que determinan qué se toma por verdad o por falsedad» (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, pp.

¹⁰ En este sentido, incluimos las direcciones web de dos lugares que plantean a los estudiantes de diferentes niveles educativos “El Juego de la Bolsa”. Según aparece en una de las web “los alumnos participantes, a través de las nuevas tecnologías tendrán la oportunidad de operar en Bolsa, asumiendo responsabilidades, interpretando el papel de brookers que juegan a obtener el máximo rendimiento de su inversión inicial” pero en ningún momento se alude a reflexionar sobre las consecuencias del uso de estos mecanismos de gestión del dinero, por ejemplo, sino que simplemente se trata de conseguir el máximo beneficio reproduciendo un modelo que ya se está evidenciando insostenible, sin criticar, o reflexionar sobre el proceso:

<http://concurso.bolsadesantiago.com/abierto/concursos.asp>
http://www.t-enteras.com/t-enteras/juegos/juego_bolsa.jsp

47-48). La globalización y la expansión de las políticas económicas mercantilistas han convertido a la educación en «un factor cuyas condiciones de producción deben quedar totalmente sometidas a la lógica económica» (Laval, 2004, p. 35). Así, explica el autor citando a Nietzsche, el conocimiento, como elemento de poder, que se demanda a la educación, está sometido a tres finalidades concretas: la económica, la política y la científica. La finalidad económica es la responsable de que nociones de eficiencia se apoderen de contexto cultural y escolar. Supone conseguir una cultura rápida, de masas y uniforme con el menor gasto posible (p. 55 y ss.). Se trata en definitiva de valorar el conocimiento, pero no en su totalidad, sino sólo parcialmente, en la medida que en el contexto económico y político actual pueda ser utilizado como herramienta de poder. El resto del conocimiento se desprecia, se pierde y se devalúa. La escuela sumergida en la ley del mercado se transforma desde un espacio de libre pensamiento, reflexión y crítica para el crecimiento personal y social; a un lugar de producción y reproducción. No obstante, esta concepción de la escuela desde el punto de vista utilitarista, no es nueva, sino que ya antes fue defendida por Spencer en el siglo XIX; Franklin, Adam Smith o Rousseau (Laval, 2004, p. 39). La íntima relación que se establece entre el conocimiento y el poder implica una controversia en el modelo de escuela actual peligrosamente vinculado a un sistema político (el neoliberalismo) y otro económico (el capitalismo). Esto es así, en la medida que estos poderes influyen en el sistema educativo, controlarán también el acceso y la generación del conocimiento que allí se produce, con lo que aún será más complicado desarrollar teorías o pensamientos que discrepen de los actuales postulados.

La mera posibilidad de influir a través de la educación escolar en los futuros adultos, resulta un caramelo demasiado apetitoso para los glotones y poderosos mercados. Son éstos los que ejercen un poder continuo, sistemático pero disperso entre diferentes vías, nombres de corporaciones, sociedades anónimas y accionistas. Se trata de un poder “disciplinario” según Foucault, porque consigue «que los individuos sean formados o moldeados para que sirvan a las necesidades del poder» (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p. 54, citando a Ransom, 1998, p. 37). Torres Santomé (2001) también recoge su preocupación al respecto refiriéndose al “vocacionalismo construido” por el mercado que inclina a los alumnos y alumnas hacia desempeños profesionales que son valorados como de éxito, como si fueran asumidos vocacionalmente y por ello, en «las ocupaciones laborales menos cualificadas y/o menos valoradas socialmente no aparecen personas con vocación; máxime si las ideologías que apuestan por la solidaridad y justicia social se ven como pasadas de moda» (p. 149). En este sentido, Giroux (2003, p. 15) recoge la opinión del teórico cultural británico Richard Johnson:

La enseñanza y el aprendizaje son prácticas profundamente políticas. Son políticas en todos los momentos del circuito: en las condiciones de producción (¿quién produce el

saber? ¿Para quién?), en los saberes y en las formas mismas del saber (¿saber de acuerdo con qué plan? ¿Útil para qué?), en su publicación, circulación y accesibilidad, en sus usos profesionales y populares y en sus impactos en la vida cotidiana.

Pero esta sociedad mercantilizada no es sólo responsabilidad de los poderes que presionan para ello, sino también de los individuos que eligen una economía aparentemente fuerte como estrategia para satisfacer necesidades y placeres individuales por encima de los beneficios y acciones sociales globales y transformadoras. «En este enfoque, la lógica del mercado culpa a los niños -sobre todo a los pobres, los latinos o los negros- por una presunta falta de personalidad» (Giroux, 2003, p. 17). Como consecuencia, las acciones de impacto global se sustituyen por medidas punitivas para cada caso, obviando las múltiples variables, en las que todos como sociedad tenemos responsabilidad, influyentes en el fracaso social de una persona, de un barrio o incluso de un estrato social. Por ello, continua el autor, no se contempla la *inocencia infantil* para todos los estamentos sociales, culturales y étnicos. De hecho «desde el punto de vista histórico, se ha considerado que los chicos pobres y los niños de color se sitúan más allá de los límites de la infancia y de la inocencia» (Giroux, 2003, p. 20). Además, se trata de un concepto de inocencia que más que potenciar a la persona infantil, la retiene, la oculta del mundo crítico justo al lado del adulto acomodado fuera de toda responsabilidad cívica, social o humana y refugiado en la auto-contemplación según lo marcado por el mercado.

Muchos de los debates sobre la educación sobrevuelan una y otra vez lo que para algunos poderes es lo único importante, modelarlos como futuros consumidores, bien de productos o bien de ideologías políticas o religiosas. Así, en los últimos años la legislación educativa en España, lejos de consensuarse en base a un Pacto de Estado por la Educación, ha sufrido variaciones con el signo político de los diferentes gobiernos.

Estas reformas a veces relegan el papel social que llevan a cabo las instituciones educativas públicas, y más aún las destinadas a la educación obligatoria como medio para proporcionar al menos unas herramientas básicas de acceso a la información. Basándose en argumentos de un estado de crisis permanente en el sistema educativo, las esferas empresariales se han abalanzado sobre lo educativo como una fuente más de poder y consumo con argumentos «que impiden ver la complejidad de la vida en el aula» (Slee, Weiner y Tomlinson, 2001, p. 7). Cada vez son más frecuentes las perspectivas de “mejorar el producto escolar” al que nos referiremos al hablar de la “*calidad* en la educación”; o dirigidas a potenciar la competitividad entre centros, entre docentes o entre alumnado con la única

finalidad de «mejorar la productividad económica a través de la mejora de la calidad del trabajo» (Laval, 2004, p. 44).

Organizar el sistema educativo con objetivos dependientes de los sistemas de producción pretende ser una inversión en la infancia y en la educación, pero de ser así, se realiza en una perspectiva a corto plazo que supone pensar que las necesidades del mercado actual serán similares en el futuro. En este sentido, señala que:

«La sociedad corre el riesgo de ver a las instituciones docentes como necesarias y valiosas únicamente en la medida en que ofrecen una formación con probabilidades de ser demandada por este nuevo mercado [...]. De esta manera, unas instituciones de carácter público [...] acaban siendo succionadas por servicios privados, convirtiéndose en apéndices de empresas a las que les preparan la mano de obra de manera gratuita» (Torres Santomé, 2001, p. 33).

Además, el sistema de bienestar necesita de una amplia población joven, no sólo de una élite minoritaria, y como tal debe responsabilizarse apoyando por ejemplo a las familias con políticas de cambio integral en lugar de con medidas peregrinas y subsidiarias.

«La transferencia de funciones que se produce desde la familia al Estado es incompleta, sobre todo en cuanto a la responsabilidad hacia los menores se refiere, produciéndose un balance desfavorable para la familia en cuanto que, si bien ésta invierte en niños, los beneficios derivados de ello no tiene repercusión a nivel familiar, sino que se traducen en una más alta cualificación de los futuros productores, y favorece al sistema económico y realiza aportaciones al Estado del bienestar» (Gaitán, 2006, p. 196).

Por tanto, el sistema introduce como parte del mismo a aquellos, también niños y niñas, que le supondrán un beneficio a corto plazo. Pero esa visión no parece aplicarse a cada uno de los miembros del grupo infantil, más bien pareciera según Zelizer (1985) que «el niño ha perdido su valor económico al tiempo que ha crecido su valoración en términos afectivos; la consecuencia de esto ha sido la sentimentalización de la infancia» (Gaitán, 2006, p. 94). Como consecuencia potenciamos y modelamos una infancia no pensante, acrítica, ni reflexiva, pero sí consumidora, sí necesitada de nuevos productos y sedienta de consumo.

Esta presión es evidente también fuera del ámbito escolar. La publicidad es un claro ejemplo de la importancia que las empresas otorgan a la niñez como futura consumidora de los productos. Según Popkewitz «los grandes imperios comerciales que tienen como principales destinatarios a los niños están, en cierto modo, heredando y, en casos, usurpando

el viejo poder del Estado y se han constituido en imponentes factorías de fabricación de deseos» (González Faraco, 2002, p. 125). Los intereses son tan importantes que cada vez los mensajes son más directos o agresivos. En opinión de Jipson y Reynolds (2000) «los anuncios de dulces, zumo, chicle y similares imitan las imágenes adultas en una manera realmente perturbadora» (p. 227). A ello, hemos de sumar lo cuestionable de algunos mensajes: sexuales incluso para la infancia; agresivos; sexistas, etc. Además y por si fuera poco, todo este mundo no es ajeno a la escuela, incluso en determinados países cada vez se encuentra más integrado. Giroux (2003) denuncia al respecto que «ahora los directivos escolares proceden del grupo de ejecutivos de empresas» (p. 84) cómo «las grandes corporaciones van controlando las compañías editoriales, revistas, periódicos y otras fuentes productoras de conocimientos» (p.91) o incluso cómo «las escuelas efectúan con demasiada facilidad la transición de la publicidad al ofrecimiento de mercancías comerciales en forma de materiales curriculares diseñados para crear un vínculo de fidelidad con la marca y abrir mercados a costa de la clientela cautiva de la escuela pública» (p. 93).

El mercado está regulado por la “ley de la oferta y la demanda” que regula el valor de las cosas. En las sociedades actuales todo parece haberse contagiado de esta norma mercantilista. Desde la televisión que no duda en pagar altos precios por entrevistas a personas convictas con tal de conseguir una alta audiencia; pasando por la alimentación, donde se queman o se arrojan a la basura las mercancías para evitar la bajada del precio de los productos o el sector de la construcción que planifica casas a escasos metros de unas playas cuyo encanto era precisamente encontrarse alejadas de la ciudades, en pleno contacto con la naturaleza. Cada vez se otorga menos importancia al valor social de las cosas y se prefiere optar por el valor económico y efectivo a corto plazo. Ahora esta perspectiva parece apoderarse de algunas escuelas y prueba de ello es el discurso sobre la calidad que abordaremos en el apartado siguiente con detenimiento.

La infancia de las sociedades minoritarias actuales, es objetivo del consumo desde antes de nacer. Sus progenitores preparan su cuerpo con complementos vitamínicos y al enterarse del embarazo, no pueden negar conseguir como sea posible *todo lo que es bueno* para su futuro bebé. Así, mientras hace unos años las familias numerosas vivían en pequeños espacios, ahora son necesarios cientos de metros cuadrados para atrincherar todos los materiales que *colmen de seguridad y felicidad* al niño. Los comerciantes conocen las inseguridades de las familias y las utilizan para introducirles todo tipo de instrumentos. Al igual que las industrias textiles que atraen a la infancia al consumismo a través de *divertidos* complementos que luego los convertirán en dependientes consumidores. El niño o la niña se

han convertido también en sujeto de ese consumismo¹¹ protagonizando diferentes formas de publicidad y asumiendo sospechosos *valores pedagógicos* procedentes de agresivas corporaciones. En palabras de Steinberg y Kinchenloe (2000) «las visiones del mundo producidas por los publicitarios de las corporaciones informan siempre a los niños, hasta cierto punto, de que las cosas más excitantes que la vida puede proporcionar las producen sus amigos de las empresas comerciales norteamericanas. La lección de economía es eficaz cuando se repite cientos de miles de veces» (p. 18). Así, como apunta Hengst «el mercado está escribiendo el guión de los niños como usuarios de los medios y como consumidores, creando comunidades imaginarias de niños, que son globalizadas y se refieren cada vez más a niños de edades más tempranas» (Gaitán, 2004, p. 119).

El impacto que los medios de comunicación produce en niñas y niños ha llevado a reflexionar a la comunidad académica a referirse a la “infancia mediática” (Propper, 2008, p. 33) que se caracteriza por difuminar las fronteras con los adultos. Kellner (2000) nos recuerda que mientras antes eran los cuentos y los textos de tradición oral unos importantes agentes de socialización, ahora son los medios de comunicación los que han asumido este papel y «los jóvenes a menudo reciben los modelos de rol y los materiales para formar su identidad de las empresas» (p. 93). Ejemplos sobre este tema existen cada año, coincidiendo con las nuevas parrillas televisivas que *ponen de moda* desde estribillos de canciones que son banda sonora en los pasillos de los colegios de todo el país; coreografías repetidas hasta la saciedad; muletillas usadas por el personaje de moda; hasta excentricidades, temeridades o incluso vejaciones que llegan incluso a grabarse y publicarse en internet.

Por ello, una concepción de la educación como un agente modelador, formativo o de instrucción no es más que una visión reduccionista que facilita que poderes influyentes, difusos y con intereses controvertidos, puedan acceder, como ya hacen, e impactar para reproducir según sus intereses. Pero esta transformación de la labor de la escuela engendra no pocos dilemas. Como explica Laval (2004) cada vez resulta mayor la contradicción «entre la adquisición de saber por parte de las jóvenes generaciones, que reclama estabilidad, seguridad

¹¹ Endesa, como empresa energética, durante el año 2008 lanzó una campaña donde los niños y niñas hablaban del reto de conseguir un planeta sano para que lo hereden futuras generaciones con la ayuda de esta empresa. Aún sabiendo que son estas grandes compañías responsables no de sólo de parte de la contaminación del planeta, sino de obras que expolían la naturaleza, como el caso de la proyectada línea eléctrica en plena Patagonia chilena:

<http://lomas.excite.es/archivo/tag/Endesa-Patagonia>

<http://centroschilenos.blogia.com/2006/112509-campana-contra-las-grandes-presas-de-endesa-en-la-patagonia-chilena.php>

<http://www.elmundo.es/elmundo/2007/10/11/ecologia/1192091189.html>

<http://www.cambio-climatico.com/un-proyecto-hidroelectrico-de-endesa-amenaza-con-transformar-la-patagonia>

http://www.lanacion.cl/prontus_noticias/site/artic/20060121/pags/20060121165712.html

del valor de lo que se aprende, respeto por una cultura común y construcción de una personalidad; y las necesidades económicas, particulares y cambiantes» (p. 53). Contradicción si cabe, mayor aún cuando nos referimos a sectores marginados económicamente. En este sentido, el autor recoge esta misma preocupación por parte incluso de los especialistas de educación de la OCDE al señalar que:

«Lo que estaba en juego era la estabilidad misma de las sociedades occidentales, no sólo amenazadas por la crisis financiera, sino también por los efectos deletéreos de la “pérdida de referencias” de las jóvenes generaciones y la “crisis del vínculo social”. Si la toma de conciencia es loable, aunque tardía, no se ve bien cómo podría la escuela por sí sola remediar la “degradación del entorno social”, es decir, las desigualdades, la inseguridad social, la anomia creciente, la delincuencia, etc. Sobre todo, no se ve bien cómo una escuela cuyos móviles sean los mismos de la sociedad de mercado podría contrarrestar los efectos disolventes que el curso actual del neoliberalismo engendra» (p. 54).

Por ello, una concepción de educación desde la responsabilidad por cada persona, puede asegurar el cuidado de la otra, en forma y pensamiento. Según Foucault (citado por Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p. 61) «nuestra inmadurez consiste en nuestra incapacidad para modelar nuestras propias subjetividades frente a la labor silenciosa e invisible de las disciplinas» por ello, «cada uno de nosotros puede potencialmente frustrar, desafiar o, al menos, cuestionar, los modos en los que hemos sido hechos». Estos procesos no son más que actividades de pensamiento activo, pero que al igual que otras muchas actividades debe aprenderse y alimentarse a lo largo de los años, también en los centros educativos, aunque no sólo en ellos. Reflexionar sobre lo que hacemos, cómo lo hacemos, por qué lo hacemos y qué consecuencias tiene de forma más o menos inmediata, son tareas fundamentales también para los más pequeños que les permiten, al igual que a los adultos, enfrentarse a sus problemas y encontrar soluciones adecuadas.

Si permitimos que sean los poderes difusos pero impactantes los que se encarguen de “hacer” la niñez, las consecuencias las tendremos en forma de adultos producto de los poderes. Un poder que como justifican Steinberg y Kinchenloe (2000) «implica una serie de operaciones que actúan para mantener el estado de cosas y lo conservan en marcha con la menor fricción (conflicto social) posible. Por tanto, es beneficioso para aquellos individuos y grupos que obtienen más provecho de las relaciones de poder existentes» (p. 21).

3.2.3. Los errores del discurso de la calidad en educación

Viajando hacia la escuela soñada, en los últimos años nos están desviando hasta la parada de la calidad (de una forma concreta de entender la calidad). Estamos, sin duda, ante un tema fascinante, porque ¿quién no va a estar de acuerdo con una salud, una alimentación o una educación de “calidad”? Esta verdad tendenciosa ha sido una de las responsables de que el discurso de la calidad cale paulatinamente en el lenguaje socioeducativo, en sus instituciones e incluso en su legislación.

Tras revisar algunos de los momentos por los que ha pasado la educación de la infancia y analizar influyentes características de la situación actual, pasamos ahora a reflexionar sobre lo que el discurso de la calidad encierra, intentando superar lo distractor del término y adentrándonos en sus orígenes, causas y fundamentos.

En puntos anteriores hemos relacionado cómo el avance de las concepciones económicas de libre mercado ha contagiado progresivamente cada vez a más ámbitos de influencia. La política a través de la economía, la sanidad y también la educación, son objetivos fundamentales y muestras de lo que el contexto globalizador en el que estamos sumergidos, ha logrado instaurar por diferentes puntos del planeta indistintamente, como recetas ideales sin considerar las idiosincrasias de cada lugar.

Esta articulación utilitarista entre economía y escuela implica una doble transformación según Laval (2004) «por una parte, la competencia acrecentada en el seno del espacio económico mundializado; y por otra, el papel cada vez más determinante de la cualificación y del conocimiento en la concepción, la producción y la venta de bienes y servicios» (pp. 34-35). En este contexto, la terminología economicista se ha trasladado a las aulas sin que haya existido resistencia significativa, hecho preocupante. Así, ahora se utilizan frecuentemente términos como eficiencia, eficacia, calidad, competencias, competitividad, etc. y se asocia con conceptos pedagógicos como evaluación, aprendizaje, enseñanza, etc.; olvidando otros como compensación, equidad, oportunidad, etc. Todo esto con las consiguientes contradicciones que se crean entre los términos o incluso la asimilación de unos significados por otros y la desaparición de otros tantos. Incluso con el peligro que acarrea reducir la educación a la mera formación de cualificación y obtención de credenciales para acceder al mercado. Aunque trataremos de prestar atención a todos ellos a lo largo del texto dada su importancia en el tema y la interrelación que guardan, a continuación prestaremos especial atención al discurso elaborado en torno a la calidad.

Encubierta tras un discurso de mejora y democratización, la ley del mercado se introduce en las dinámicas escolares profundamente, en muchas ocasiones tras argumentos de incremento de participación. Conmovidos por la posibilidad de participar de forma más

activa, por ejemplo a través de la llamada “libre” elección del centro educativo, se ha reducido a la mínima expresión la participación del Estado en muchos procesos de toma de decisiones con la consiguiente asunción de este poder no por parte de la ciudadanía, sino nuevamente del mercado.

En otras ocasiones, ha sido el interés por lograr la “calidad” en el sistema educativo lo que ha allanado el acceso de las leyes del mercado a las aulas, por ejemplo a través de la introducción de eficacia y eficiencia con las que reducir costes y conseguir un “mejor producto”, es decir, un “producto más barato”. O «a través de pruebas de rendimiento y de cuestionarios a los estudiantes, con los que se pretende dar cuenta de la calidad de la educación sin tener en cuenta aquel conjunto de variables que durante la evaluación se presume afectan de alguna manera a la calidad de la educación» (Martínez Rodríguez, p. 22).

El modelo de Gestión Total de la Calidad nace en este ámbito como un sistema de funcionamiento que trata de eliminar los errores que son de su ámbito para beneficiar al consumidor. Los resultados en este sector han sido valorados como positivos, lo que ha permitido que el modelo se extienda a través de diferentes garantías materializadas en las normas ISO¹². Esta norma está dirigida a mejorar la gestión de las empresas haciéndolas más competitivas, así como llamar la atención de los consumidores futuros. Como consecuencia de la permeabilidad de los sistemas educativos frente a lo ofrecido por el sector empresarial, dicho sistema ha sido progresivamente implantado en las instituciones educativas.

Como ya señalamos con anterioridad, la introducción de terminología económica en el ámbito escolar provoca contradicciones y confusiones terminológicas que también se evidencian en el caso de la calidad. La calidad a la que se hace referencia desde el discurso de mejora y excelencia o desde los programas de Gestión Total de la Calidad, alude a una calidad en términos económicos, de rentabilidad visible y cuantificable, de beneficios a toda costa, etc. Y es ese concepto el que se implanta poco a poco en nuestras aulas. Por tanto, no es sólo un concepto externo al ámbito educativo y pedagógico, sino además, totalmente descontextualizado. Este hecho tendrá sin duda que ver con el discutido beneficio que esta aplicación tiene en el ámbito escolar que no sólo evidenciamos con las actuales implantaciones, sino con similares propuestas ya desarrolladas en Europa o Estados Unidos. En concreto, Martínez Rodríguez (2008) recoge algunas de las conclusiones a las que llegaron

¹² La norma ISO 9001/2000 es ampliamente conocida en la actualidad:
http://www.buscarportal.com/articulos/iso_9001_gestion_calidad.html
http://es.wikipedia.org/wiki/Caracter%C3%ADsticas_de_la_serie_de_normas_ISO_9000
<http://www.monografias.com/trabajos15/iso-educacion/iso-educacion.shtml>
<http://www.peremarques.net/calida2.htm>

Slee, Weiner y Tomlinson hace años (2001, p. 40) tras analizar las reformas en nombre de la calidad desarrolladas en diferentes países, y que resumimos a continuación:

- Se produce una identificación deformada de lo que son los malos rendimientos y fracasos escolares debido a los instrumentos de evaluación, a cómo se mide el éxito y el fracaso escolar.
- Se consigue la culpa del alumnado porque nunca puede ser bastante bueno, especialmente si se les compara con centros elitistas, con más apoyos y mejor dotados.
- Los discursos de la calidad y la divulgación de los resultados terminan provocando el establecimiento de baremos estandarizados que tratan a la población como homogénea.
- Progresiva devaluación y desconsideración del nivel extra de habilidades que necesita el profesorado que trabaja en zonas deprimidas, comunidades con problemas, o con escasos recursos materiales y personales a consecuencia de la reducción de las inversiones en educación pública.
- Concentración de la financiación en los requisitos escolares, en el cumplimiento de estándares artificiosos y no en la formación y desarrollo profesional o las necesidades elementales.
- Exigencias crecientes de un sistema burocrático y gerencialista en la evaluación institucional.
- Cambio de los valores profesionales humanísticos por los del valor mercantil (pp. 30-31).

Poco tiene de nuevo el discurso de calidad, al que ahora nos referimos, y que con distinto nombre pero con similar objetivo e idéntica fundamentación política y económica se ha presentado a través del movimiento de *escuelas eficaces* o *escuelas eficientes*, por ejemplo, todas ellas con una profunda inspiración en la lógica del mercado. En definitiva, estas propuestas se relacionan con el establecimiento de los estándares como forma de medida del logro alcanzado y que nació en Estados Unidos en la década de los '80. «El planteamiento de estándares es algo complejo y delicado en educación, puesto que el propio término puede adoptar diferentes significados: tratar de llevar a cabo algo de una forma mejor, o bien tratar de conseguir una meta posible de medir, lo que nos permitiría llegar a conocer si lo hemos logrado o no» (Martínez Rodríguez, 2008, p. 34). Por tanto, podemos hablar de estándares, de objetivos generales, de eficiencia, de eficacia, de competencias o de calidad, pero en realidad lo que suponen estos planteamientos es identificar elementos medibles y cuantificables con

los que concluir si se alcanza un determinado estándar, un determinado criterio y nivel de calidad. En este sentido, Slee, Weiner y Tomlinson (2001) explican cómo «los estudios sobre la escuela eficaz diluyen el contexto con su marco analítico. No habla del efecto que pueda tener sobre el rendimiento de las escuelas el Currículum Nacional, o la mercantilización de la escuela, la presión por conseguir la inscripción de alumnos selectos, etc.» (p. 12).

Por todo ello, profundizamos en una acepción de la calidad que no es en absoluto neutra, sino que emana de un discurso subjetivo que es necesario analizar y conocer en el contexto concreto de la educación. Así, si hablamos de calidad para una institución educativa necesitaremos desvelar realmente ¿qué estamos midiendo? ¿Tomaremos como referencia el número de estudiantes que con 6 años leen y escriben? ¿Los que se expresan o cantan? ¿O quizás la calidad se asocia con el incremento en la participación de la comunidad educativa con respecto a cursos anteriores? Podríamos hablar de calidad también en relación con la satisfacción y motivación del profesorado o en relación con el alumnado que no abandona el sistema educativo tras la educación obligatoria; incluso podríamos tratar la calidad en relación a un centro que por ejemplo durante la última década ha logrado incrementar el número de estudiantes que acceden a la educación superior; el número de estudiantes con necesidades o características educativas especiales que acceden a una educación superior; ha logrado mayor participación de la comunidad educativa en la vida del centro, etc.

Sin embargo, la mayoría de los elementos que hemos destacado implican un conocimiento particular no sólo del contexto sino del centro educativo y la comunidad en particular; así como un análisis de la situación no sólo en un momento dado, sino a lo largo de los años; además necesita de un conocimiento cualitativo y comprensivo y no únicamente cuantitativo y centrado en cifras. Evaluar no es sinónimo de hacer un examen, un test o un cuestionario, si bien es cierto que el uso de estas herramientas se ha extendido ampliamente como instrumento para una evaluación instrumental del modelo tecnológico. Sin embargo, es mucho ya lo que se sabe sobre la evaluación, sobre la diversidad de estrategias a utilizar, sobre las habilidades de quien evalúa o las implicaciones del contexto, para reducirlo todo a la administración de un cuestionario y elevar los resultados a conclusiones generalizables y verdades pretendidamente absolutas. Pero estos sistemas que tratan de garantizar esta noción de “calidad” (acorde con su identidad mercantil) no se detienen en analizar en profundidad los procesos que se desarrollan en los centros escolares, sino que atienden a indicadores fácilmente medibles y cuantificables (puntualidad, asistencia, programación, cumplimiento de los plazos, presentación de documentos, etc.). Todos estos elementos no son más que aspectos formales del día a día del centro educativo, pero que en absoluto tienen que ver con el fondo de la labor docente (creación de un clima adecuado en el aula; uso y valoración de

estrategias de negociación y de resolución de conflictos en el aula; conocimiento de las circunstancias individuales de cada menor; uso de estrategias para el contacto útil con las familias; adecuación de la metodología a los objetivos y necesidades; flexibilización de los objetivos; diversificación de los materiales; etc.). Sin duda se trata de una meta complicada, pero necesaria si queremos referirnos a la evaluación de la función docente. Lo que no es serio ni real, es reducir la calidad o no de esta labor a un único aspecto (como pueden ser las calificaciones en una prueba tipificada para todo un Estado) de todo el complejo panorama de actuaciones. Porque como expone Pérez Tapias (2008) «la educación no puede reducirse a una enseñanza orientada según criterios “tecnocráticos”, sino que, por el contrario, ha de ir encaminada a la formación integral de cada individuo, lo que supone, además de los criterios que vienen contemplándose como parámetros para una enseñanza de calidad que a nadie debe hurtarse, un aprendizaje de la convivencia que implique a todos, incluyendo la imprescindible educación para la ciudadanía democrática» (p. 50).

Como vemos, la calidad es un término complicado, difuso y multi-variable, cuyo contenido depende en gran parte del uso que de ella se vaya a hacer: «Lo que aparentemente subyace al problema de la “calidad” es la sensación (y la inquietud derivada de la misma) de que lo que hasta el momento había sido abordado como una cuestión esencialmente técnica de conocimiento experto y de medición pudiera tratarse, en realidad, de una materia filosófica de valores y de debate» (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p. 19). Obviamente la filosofía, los valores y el debate no son cuestiones que se puedan simplificar en valores como bueno o malo; de calidad o sin calidad; más difícil aún nos parece reducir lo humano o lo social a guarismos, porque implicaría cuanto menos una pérdida de información importante. Definitiva.

Otro elemento de interés sobre los sistemas de calidad ISO son los relacionados con las entidades encargadas de verificarla, cuyo carácter es generalmente privado y lucrativo. Si convertimos la calidad en el objeto de la educación es fácil que derivemos todo el aprendizaje en un proceso sobre cómo puntuar alto en las mediciones de calidad, es decir, cómo “agradar” al sistema. Pero esta dinámica que puede ser incluso beneficiosa en otros ámbitos, es altamente peligrosa en los procesos de construcción de personas, porque favoreceríamos de nuevo los sistemas reproductivos frente a los creativos, reflexivos y críticos. Quizás hablar de calidad en una empresa dedicada al montaje de piezas de automóvil cobre más sentido. Pero intentar atribuir estos significados a contextos escolares donde influyen tantas variables diferentes y originales, constituye una posición, al menos poco realista y deja anulada a la infancia en todos sus ámbitos. Además, es inevitable mostrar escepticismo ante un “discurso de calidad” que proviene de un contexto con orientaciones tan definidas como es el

empresarial. «Dicho trasplante (de la calidad desde el campo empresarial al educativo) además, no resulta periférico, pues de hecho responde a la presión del mercado –un “mercado des-centrado” respecto al Estado, como subraya Bernstein-, que transforma la estructura administrativa de las instituciones educativas, desde la escuela primaria a la universidad, para crear un “empresa cultural competitiva”» (Bernstein, 1999, p. 17 citado por Pérez Tapias, 2008, p. 76).

En relación con lo anterior y en este nuevo panorama educativo se plantean los indicadores como estrategias para medir la calidad de un sistema educativo dado. En este momento, la calidad pasa a referirse al acuerdo entre los estándares esperados, los resultados obtenidos y la inversión destinada para ello, con lo que nuevamente nos referimos a una calidad en términos mercantiles de eficiencia. Por tanto, supondría una calidad-eficiencia económica que trasladada a la escuela supondría una escuela eficaz “económicamente”. Sin embargo, este apellido no suele aparecer en los discursos sobre calidad, eficacia, eficiencia, excelencia, etc. Como explica Laval (2004) «la *eficacia* de la enseñanza de la que se trata tiende entonces a confundirse con lo que los economistas llaman la *eficiencia*, que consiste en maximizar los resultados cuantificados -evaluados con mayor o menor finura- utilizando del mejor modo posible los medios financieros limitados asignados por la autoridad pública o los *consumidores* de la escuela» (p. 274).

Por otra parte, la enseñanza-aprendizaje, cuando se plantea como un proceso bilateral e interdependiente basado en el respeto al alumnado como grupo de personas únicas, ya implica calidad. Porque desarrollarlo de cualquier otra forma donde este principio de respeto al estudiante, a su identidad y a su futuro no fuera un principio fundamental; o donde se prioricen valores de mercado; de continuidad ideológica, etc. supondría hablar de otros procesos más cercanos a la instrucción o el adoctrinamiento, hechos que debieran alejarse de los procesos a desarrollar en ámbito escolar. En definitiva, «educar es crear entornos de seguridad, estimular el desarrollo, permitir la adquisición de capacidades para poder saber, hacer descubrir al otro, ayudar a comprobar los límites, aprender a vivir en comunidad, hacer posible la libertad y la felicidad» (Cabrera, Funes y Brullet, 2004, p. 44).

La escuela es una institución de oportunidades; que puede compensar las desigualdades producto de la historia familiar o social, etc. y no una empresa de fabricación del alumnado estándar. Tampoco es una empresa que deba competir con otros centros educativos por lograr más o menos alumnado; de un tipo o de otro. La educación no es el libre mercado, donde la “calidad” la alcanzan quienes mejor posicionados estén, desde el inicio, de la carrera por la excelencia académica. El peligroso camino hacia la privatización y la mercantilización de la educación (en camino por ejemplo en algunas comunidades autónomas

de nuestro país) ya se ha venido advirtiendo no sólo con la llegada del discurso de calidad, sino antes también con el movimiento de escuelas eficaces porque «la retórica de la eficacia y la productividad no hace sino enmascarar el intento político de reintroducir unas prácticas educativas selectas, es decir discriminatorias» (Hamilton, 2001, p. 26). Del mismo modo «en el concepto y en el lenguaje de la calidad no encuentran acomodo cuestiones como la diversidad y la multiplicidad de perspectivas, ni la especificidad contextual o la subjetividad» (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p. 20). En un panorama regido por la competencia, la eficiencia y la productividad, es obvio que «si no se garantiza una auténtica política educativa de integración es probable que los estudiantes con discapacidades físicas y psíquicas, así como los pertenecientes a minorías étnicas muy pobres acaben concentrado en un número muy reducido de centros» (Torres Santomé, 2001, p. 133). Por tanto, nos encontramos, dados los antecedentes, respaldados por investigaciones en otros países cuya trayectoria es similar a la nuestra actual, ante el peligro de asumir prácticas discriminatorias, no inclusivas y desventajosas disfrazadas en términos de mejora, eficiencia, productividad o calidad para todos (aunque en realidad no sea nada más que para los mismos de siempre).

Pero las instituciones escolares tienen por delante muchos más retos que dirigir sus esfuerzos a conseguir prestigio a través de la medida de determinados resultados académicos de su alumnado, ya que podría derivar en la inútil selección de niñas y niños de acuerdo a un rango de desempeño. En este sentido, Pérez Tapias (2008) recoge la opinión de Álvaro Marchesi y Elena Martín (1998, p. 33) al explicar que «un concepto más amplio de calidad debe incorporar la atención preferente a los grupos de alumnos con mayor riesgo de bajo rendimiento o de abandono escolar, a aquellos que se encuentran en situaciones de desventaja por tener algún tipo de discapacidad [...] o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas» (p. 77).

Por tanto, en estos momentos existe una controversia entre las exigencias sociales que se le adjudican a la institución escolar (como receptora de infancia en situación de riesgo por el contexto social, inmigrantes desconocedores del idioma y costumbres, alumnado con dificultades de aprendizaje, etc.); con sus posibilidades reales dada la formación inicial de los profesionales; las partidas presupuestarias dedicadas a educación; el estado de los centros escolares, etc.; el impacto real que tiene frente a otras formas de educación y socialización como la familia, los amigos, la televisión, etc. y el margen de acción real que se le otorga para adaptar sus recursos a las necesidades de su alumnado. Si a todo ello sumamos que además se exigen ciertos niveles de productividad a la que llaman “calidad”, no nos queda más que admitir que algunas de las reglas del juego resultan contradictorias.

No podemos sino sospechar que una vez más los enfoques mercantilistas y la perspectiva positivista han contagiado sus estrategias a quienes proclaman la calidad en la educación a través de un discurso que nos recuerda demasiado a las baremaciones que se realizan en muchos test estandarizados y que suponen una puntuación asociada a una respuesta concreta. Incluso se habla ya de reconocimiento ISO en las instituciones educativas como ya existen en otros ámbitos del mercado. Sin embargo, todo este discurso se desarrolla en el contexto posmodernista actual lo que implica, cuando menos, algunas controversias analizadas por Dahlberg, Moss y Pence (2005, pp. 47-49):

- *Conocimiento y poder*: La posmodernidad ha supuesto que el binomio conocimiento-verdad, sea sustituido por este otro, donde el saber se vincula con el poder. Este análisis es de gran importancia en relación con el discurso de calidad si optamos por una escuela de baremación y preparación para el mercado según los criterios que éste mismo exige, en lugar de una escuela de oportunidades y pensamiento crítico capaz de potenciar formas creativas de pensar y hacer, que impulsen como sociedad.
- *Realidad y estabilidad*: La calidad en la educación así planteada parece pensar en una realidad objetiva, estable y permanente donde es posible transformar incluso los procesos, los contextos y las personas en reducciones numéricas. Sin embargo, «el hombre debe ser visto como un producto social, histórico o lingüístico, no como un ser trascendental capaz de situarse más allá del tiempo...» (Flax, 1990, p. 32). Por supuesto que queremos una educación de calidad para la infancia, y también para los adultos o los migrantes, pero no una calidad como la dada durante la fabricación de una lavadora, que no es más que un indicador de gestión, no de educación, evolución, crecimiento o convivencia.
- *Realidad y variedad*: Los autores recuerdan que el paso a la posmodernidad implica el reconocimiento de la inexistencia de una realidad única, con lo que «las pretensiones de representación pueden entenderse entonces como instrumentos de proyección de poder que favorecen una construcción o perspectiva particular por encima de las demás» (p. 48). Si ya resulta complicado traducir el yo de una niña a uno o varios números, ¿cómo será real, ético o de calidad hacerlo con todo un contexto educativo?

Pese a todo lo anterior, sí estamos de acuerdo con la necesidad de reflexionar y pensar sobre el sentido de la situación educativa actual con el objetivo de ofrecer respuestas desde la reflexión social y humana. Sin embargo, esto parece tener poco que ver con que un centro

educativo obtenga o no un *Certificado de Calidad ISO*, sino más bien con dotar de entidad y abordar la problemática desde el discurso del análisis y la reflexión, para lo cual ya existen diferentes propuestas desde el mismo ámbito pedagógico, de las cuales destacamos las siguientes:

- Discurso de la creación de sentido (Dahlberg, Moss y Pence, 2005): Desde esta perspectiva se trata de contar con la posibilidad de adecuar la respuesta educativa general a las necesidades contextuales, en lugar de usar herramientas estandarizadas, incluso en otros países, como herramienta de medida de la “calidad” de cualquier centro. Implica acercarse al fenómeno social de la infancia desde el respeto y la observación con el objetivo de conocer, en lugar de usar generación tras generación, en unos y otros países, parámetros de medida en forma de etapas del desarrollo que además de descontextualizadas se encuentran desfasadas con respecto a la infancia actual, dinámica y variedad. Dotar de sentido es estudiar «la práctica real, reconociendo la posibilidad de que existan múltiples significados o interpretaciones y sin tratar de reducir lo que sucede en la realidad con el único propósito de ajustarse a unos criterios categóricos preconcebidos» (p. 175). Por ello, esta perspectiva de forma concreta, dejando de un lado las abstracciones o los productos estandarizados para sustituirlos por el diálogo, la búsqueda de acuerdos y el proceso cuidado como el mejor de los resultados.
- Pacto Social por la Educación (Pérez Tapias, 2008): Tiene como objetivo desvincular la educación de los vaivenes políticos que la abandonan a continuas reformas legislativas en función del color político del gobierno de cada momento. Este pacto supondría un acuerdo básico e implicaría «apostar por un modelo educativo con el que estamos inclinando la balanza hacia un determinado modelo de sociedad» (p. 83). Existen, señala además el autor, diferentes argumentos a favor de este gran pacto (de Estado). Por un lado, el largo tiempo con el que se trabaja en educación; la necesidad de sustentar una educación nacida del diálogo; además de no partir desde la ausencia sino con la historia de acuerdos sociales importantes en esta materia. Sin embargo, apunta Pérez Tapias «en el terreno educativo hay que salir del terreno que aquí ha tomado cuerpo con los ropajes de la ideología de la calidad. Hay que librarse de ellos para que sea posible el pacto social por la educación» (Pérez Tapias, 2008, p. 87).
- También Robert Stake (2006) se refiere a la problemática de la evaluación y propone lo que denomina “visión binocular” como estrategia para la aplicación de diferentes puntos de vista sobre una cuestión. Por un lado, la visión “criterial” o referida a lo generalizable; y por el otro, la visión “episódica” dirigida a los aspectos particulares.

- Por su parte, Lauder, Jamieson y Wikeley (2001) reflexionan en torno a la evaluación de la dinámica educativa a partir de las problemáticas planteadas desde los modelos de escuelas eficaces. En este sentido revisan dos modelos de evaluación posibles: el Modelo Recibido y el Modelo Herético, para finalmente proponer un modelo de consenso, el Modelo Contextual. El Modelo Recibido asume la evaluación de la escuela considerándola como una organización más. El Modelo Herético niega que sea posible saber por qué unas escuelas y no otras son eficaces; y finalmente el Modelo Contextual supone una incorporación de algunas de las propuestas de los modelos anteriores, asumiendo las limitaciones que en materia de evaluación tienen tanto los instrumentos cuantitativos como los cualitativos cuando se trata del contexto escolar. Este último modelo, ofrece el marco para desarrollar una evaluación comprensiva con cada contexto en la búsqueda de la buena práctica. «El propósito es preguntarse en qué condiciones pueden rendir mejor las escuelas y cuál es la mejor forma de pedirles cuentas. Este planteamiento rechaza la idea de que se puede juzgar a los centros educativos de acuerdo con unas tablas de clasificación» (p. 86).

4. LA INFANCIA POR DESCUBRIR Y LA INVENCION DEL ALUMNO

En apartados anteriores, haciendo referencia a los periodos en los que los autores citados caracterizan la infancia, podemos constatar que si bien la relación entre adultez y niñez podría variar según el contexto social, político o económico, en todas estas situaciones han sido siempre los adultos quienes han establecido qué tipo de papel desempeñarían niñas y niños. En la mayoría de las decisiones sobre este hecho se opta por un posicionamiento que menoscaba el papel de la infancia. Al respecto, Tonucci (1997) nos recuerda que «todos somos menores o mayores que alguien, depende del punto de vista o del parámetro tomado en consideración, pero el niño es “menor” siempre, por definición. Esto significa que no se le reconoce un derecho fundamental, el derecho al presente, al hoy. El niño vale por lo que será» (p. 43). Y es que la infancia, en la sociedad, o el alumnado, en la institución escolar, constituyen categorías sociales construidas por y desde adultos. La naturalización de esta construcción, de esta invención según Gimeno (2010, p. 15) está tan naturalizada y pasa tan desapercibida, que creemos necesario recurrir a los actores implicados, es decir, a la infancia, y sobre todo a ella en el contexto escolar, el alumnado, como forma de comprender el sentido que tal naturalización tiene para ellos.

Sin embargo, cada vez resulta más complicada la convivencia entre las visiones dualistas adulto vs niño, mayor vs menor, o docente vs alumnado, porque muchas de las líneas

que mantenían esta separación se han difuminado. Argumentaciones en base a secuenciadas del desarrollo de la infancia, sus identidades moldeables por sus progenitores, o la gran diferencia en el acceso a la información del docente y el alumnado de otras épocas; con la interacción en una sociedad global, postmoderna y saturada de información, parecen haber sido desmontadas. En este sentido, Kinchenloe (2000) sintetiza las siguientes características de la nueva niñez posmoderna:

- «Los modelos producidos por los medios sustituyen a lo real» (p. 57). El importante papel de la imagen y los medios en la vida de los niños y niñas postmodernos, convierten a estos productos elaborados en otro agente más de socialización con un importantísimo poder de influencia, aunque en ningún caso se puede asegurar que lo que en ellos sea realidad o trate de representarla. Así, en muchos casos se asimilan modelos de vida imposibles, comportamientos excéntricos, físicos imposibles o *contravalores*.
- «Las nociones tradicionales de la infancia como un tiempo de aprendizaje secuencial sobre el mundo no sirven en la hiper-realidad saturada» (p. 59). Dosificar el acceso a la información según edades resulta prácticamente imposible en la actualidad, cuando los niños y niñas acceden a conocimientos que en otro tiempo se consideraban propios de adultos y a su vez, han desarrollado habilidades, por ejemplo relacionadas con las nuevas formas de comunicación, que superan a las de sus progenitores.
- «Los límites entre la infancia y la edad adulta se desvanecen» (p. 58). Dado que las relaciones han cambiado es necesario modificar en la práctica también la forma de relacionarnos ambos grupos sociales (infancia y adultos) en los principales contextos (familiar y escolar). Por ello, tenemos el reto de sustituir eficazmente las antiguas formas de disciplina basadas en control según el poder, por otras más realistas y acordes a las nuevas situaciones. La negociación desde el respeto mutuo al otro y a las normas conjuntas pueda ser, quizás, un punto de partida. En referencia con las nuevas formas de relación con la infancia postmoderna, Meirieu (2007) nos define al que llama “niño rey” como el producto de un problema no de autoridad, sino de “rivalidad entre las autoridades en el seno del proceso educativo” (p. 30).
- «La nueva infancia no tiene nada de sencillo» (p. 60). Ofrecer una respuesta ética y adecuada a sus demandas no será fácil, pero supondrá preocuparnos de su bienestar actual como inversión de futuro, en lugar de organizar respuestas según criterios de coste-eficiencia demasiado extendidos en la actualidad.

Por su parte, en un intento por resumir las diferentes formas de acercarse al mundo del niño y de la niña desde la institución escolar, Giroux (2003) se refiere a 3 mitos fundamentales: el primero se refiere “al final de la historia” y el inicio de la omnipresencia del mercado y su ley como *legislador* incluso de “la vida de los ciudadanos” (p. 13); el segundo mito nos recuerda el acercamiento a la infancia como sinónimo de inocencia; mientras que el tercero alude al desinterés por la escolarización. Dado que el primer mito ha sido aludido en el apartado referente a la mercantilización de la educación y la calidad, a continuación intentaremos profundizar en los dos mitos más que nos presenta el autor.

En la aproximación a la infancia a través del discurso de la inocencia, ella se ve como desprotegida y víctima de la sociedad. «La atribución de inocencia permite en gran medida que los adultos eviten asumir la responsabilidad de su papel de preparar a los sujetos infantiles para el fracaso, para abandonarlos a los dictados de las mentalidades mercantiles que acaban con las redes de apoyo y de sostén que proporcionan a los pequeños unos medios suficientes de salud, alimentación, alojamiento y educación» (Giroux, 2003, p. 14). Bajo la excusa de la desprotección se opta por potenciar la dependencia, o la docilidad en lugar de habilidades para el afrontamiento y la solución de las situaciones. Una vez más, menospreciamos las posibilidades de la infancia en general y del niño o niña en cada contexto particular. Pero estos mitos no son más que eso, mitos, no descriptores certeros de una única infancia, aunque sí muestras de nuestras formas de representar a los sujetos infantiles. En esta línea Malaguzzi (2001) nos recuerda que también «existe la realidad de la infancia que demanda e impone su identidad, a la que hay que dar crédito e instrumentos para que no sea alineada y desconocida desde su nacimiento» (p. 19).

En referencia al tercer mito al que alude Giroux, sobre el desinterés por la escolarización de la infancia, «indica que la enseñanza y el aprendizaje se desvinculan de la mejora del mundo; los imperativos de la justicia social se rinden al fatalismo que renuncia a la política práctica con el fin de acomodar la cultura académica de la profesionalidad y de la ideología de la investigación científica desinteresada» (Giroux, 2003, p. 14). Aspecto muy relacionado con otros abordados en apartados anteriores como la calidad o la mercantilización de la educación. En ambos casos, la perspectiva que adopta la educación pone el peso en aspectos objetivables, medibles y cuantificables que lo llenan todo y evitan enfatizar en otros de mayor impacto, peso y cambio social.

También podemos hablar de la infancia disciplinada, usando la terminología de Foucault. Una infancia reproductora de los modos de hacer y pensar de los grandes, pero también de los pequeños poderes. Ejemplos evidentes de ello son niños y niñas gritando

consignas políticas o religiosas. En este caso también los adultos son los que deciden y piensan por una infancia que reproduce procesos o historias de toma de decisiones de otras personas adultas. La decisión ya está tomada, porque en demasiadas ocasiones la infancia sólo es considerada como una miniatura, no sólo física, de las personas adultas.

Evidentemente, alguien al que nunca le han preguntado, difícilmente podrá responder a la primera cuestión. De la misma forma, la persona que nunca haya tomado una decisión por sí misma será fácilmente manipulada y guiada por las “masas”. Por ello, la verdadera labor educativa respeta las identidades de los niños y niñas, no los menosprecia y les ofrece escenarios para poner en práctica procesos de reflexión y toma de decisiones en sus contextos y relaciones.

Sin embargo, estas visiones protectoras y paternalistas con relación a la infancia y al alumnado no son nuevas, ya que se han venido manifestando a lo largo de las épocas y culturas, ni tampoco son únicas. Cada vez cobra más relevancia el paradigma que trata de construir una infancia a partir de las siguientes premisas que muestran Dahlberg, Moss y Pence (2005, pp. 85 y ss):

- *La infancia es una construcción social.* Esta nueva perspectiva suponía que la infancia no es ni más ni menos que un constructo ideado socialmente en determinados contextos económicos, sociales y culturales, por lo que el análisis y reflexión en torno a la situación, caracterización y problemática de la niñez varía en función de la época social, del contexto cultural o incluso del religioso.
- *Los niños son actores sociales.* Como miembros de una sociedad también participan de dichas representaciones, así como del resto de acontecimientos sociales y culturales. No son meros observadores sino que su acción puede incluso determinar el trascurso social de los acontecimientos. En este sentido, es fundamental escuchar la voz de la niñez y atender a sus reclamaciones y necesidades a la vez que ejercen una ciudadanía responsable y comprometida con la sociedad en la que se desenvuelven.
- *Las relaciones entre adultos e infancia están sometidas a las leyes del poder.* Debemos analizar las relaciones entre ambos niveles como relaciones que se encuentran en desigualdad de derechos y deberes y actuar en consecuencia en los procesos de toma de decisiones.

En este sentido, también existen movimientos hacia la búsqueda de una nueva construcción de la infancia. Por ejemplo Dalhberg, Moss y Pence (2005, p. 83) citan el proyecto iniciado en 1987 sobre el estudio de la infancia como fenómeno social (Qvortrup y otros, 1994)

o el proyecto BASUN (Infancia, Sociedad y Desarrollo) encargado desde el Consejo Nórdico sobre el estudio de las vidas cotidianas (Dencik, 1989).

Respecto a la infancia, también una vez más el poder de unos pocos determina la situación de muchos. Por ello, algunos de los análisis llevados a cabo la caracterizan como una minoría más, como un grupo sin poder, sin voto y en desventaja. A veces, incluso pareciera que la infancia no es más que una imagen mental e idealizada de un periodo de tiempo que se asocia con la inocencia, la fantasía o la desprotección. Sin embargo, en muchos casos soportan ya en sus espaldas duros episodios de violencia física o verbal o cargan con responsabilidades laborales o familiares. Y aunque coincidimos en pensar que estas experiencias no son adecuadas para la infancia, lo cierto es que el mero hecho de vivirlas no los convierte en adultos. Es decir, la infancia es un periodo de exposición por falta de derechos. Y si bien se están produciendo avances en este sentido, también es cierto que la denuncia o reclamación de los mismos se vuelve a realizar a través de adultos y se silencian la diversidad de voces de la infancia para denunciar abusos, reclamar necesidades y perseguir intereses.

Sin embargo, algunos consideran que el siglo XXI es el siglo de la niñez y sus argumentaciones las avalan con los derechos que se están logrando a su favor, pero también es cada vez mayor la presión que se ejerce sobre este grupo social a través de otras instituciones como la familia, la escuela o los medios de comunicación. Según González Faraco (2002) «estamos ante una nueva era para la infancia, ante una infancia posmoderna que es indisociable de la pujanza de los medios de comunicación de masas y del extraordinario desarrollo de una cultura popular marcada por el poder de grandes empresas comerciales» (p. 124). Aunque los cambios son lentos, sí es cierto que se están produciendo movimientos en pro de un cambio en la perspectiva adulto-niño; movimientos que reivindican al niño y a la niña no como pseudociudadanos o aspirantes a adultos, sino como ciudadanos de pleno derecho, y también de plenos deberes. Quizá demasiado débiles, aún.

Otras disciplinas, como la Sociología, también han renovado su concepción. Gaitán (2006, p. 19) propone «una infancia entendida no como etapa inevitable del ciclo vital, que se produce reiteradamente conforme a unas características determinadas, sino como un componente de la estructura social vigente, sujeto a los avatares del cambio». Este cambio de perspectiva supone considerarla no como un momento del desarrollo que se produce de forma universal años tras años, sino como un grupo social con características propias y peculiares según el momento social, económico, político y cultural que se viva. Así, podríamos hablar de la infancia de los *mass media* para referirnos a la niñez cuyo desarrollo se encuentra influenciado por el contacto cotidiano y mantenido con los medios de comunicación; o también de la infancia maltratada, explotada o de los niños y las niñas soldado. Hasta el punto

que «en un momento histórico como éste, sería mucho más razonable hablar de *infancias*, en plural, que de *infancia*, en singular, y contar siempre con la provisionalidad y relatividad de nuestras construcciones» (González Faraco, 2002, p. 113). Y las características de cada uno de los grupos serían diferentes de las de los otros aunque compartieran algunas semejanzas de tipo biológico.

Muchas de estas propuestas son más o menos útiles en función del área de conocimiento desde la que se plantee. Así, la anterior colabora con la perspectiva sociológica, aunque puede ser menos adecuada en el caso de pediatras, por ejemplo. Por ello, los afanes clasificatorios y definitorios pasados y actuales no son más que intentos de facilitar el estudio de una realidad, pero nunca serán el niño o la niña, en singular o en plural, porque para empezar, dichas caracterizaciones no se basan en las definiciones personales de la infancia, sino de las visiones parceladas de los adultos, cuyo conocimiento se encuentra sesgado por su propia experiencia.

No obstante, las nuevas reflexiones sobre la infancia y la infancia escolarizada, sí coinciden en mayor o menor medida en la importancia de su papel en todos los procesos. Desde este nuevo posicionamiento no son meros objetos de estudios observados desde la perspectiva adulta, sino sujetos del proceso. En esta línea, Dahlberg, Moss y Pence (2005) optan «por ver a un niño dotado de “fuerzas y capacidades sorprendes y extraordinarias” (Malaguzzi, 1993, p. 73), un co-constructor de conocimiento e identidad en relación con otros y personas adultas. De esta construcción se deriva *un niño rico*, activo, competente y ávido de implicarse en el mundo (p. 21)». Una niñez que no es receptora de la ideología, personalidad y cultura de los adultos, sino constructora de su propio yo. En este punto el papel educativo es realmente importante porque colaborar con el alumnado en la construcción de una actitud crítica no es sencillo desde la perspectiva del adulto que de una u otra forma ya ha decidido sus prioridades laborales, personales, culturales o políticas. Desde pequeños estamos ávidos por conocer “cómo son las cosas” y para ello nos servimos del contexto más cercano, especialmente la familia que conforma el modelo ideal sobre cómo ser y cómo hacer, especialmente en las primeras edades. Sin embargo, para propiciar una actitud reflexiva, creativa o de toma de decisiones responsable hemos de sustituir el adiestramiento por la pregunta y la respuesta única por la reflexión conjunta sobre las diferentes opciones.

Quizás en todo este proceso de conocer la infancia es necesaria mayor investigación planteada desde el punto de vista de los protagonistas, de sus interpretaciones, de sus mundos y del mundo construido a su alrededor. Lo anterior, supone nuevos modelos de aproximación a la niñez que sustituyan el enfoque de dominación y sometimiento desde las personas adultas, por un modelo de participación y protagonismo con y desde la infancia.

Matriza Puig y otros (1997) explican, en una línea similar a la citada por Tonucci (1997, p. 24) que «participar no es sólo dejar hacer a los niños y las niñas lo que quieran, ni tampoco estar abiertos de manera exclusiva a su opinión. Participar es implicarlos en la vida social mediante la palabra y la acción cooperativa» (Alsinet, 2003, p.107). Adoptar la perspectiva del niño y la niña y participar con él en la construcción conjunta de la realidad son objetivos de proyectos que se han desarrollado e incluso se vienen desarrollando desde hace años. Es el caso de *La Ciudad de los Niños* de Tonucci (1990); el proyecto de *Ciudades Educadoras; Ciudades Amigas de niños y niñas*, etc. entre otras.

Entendida la infancia de una u otra forma, los niños y las niñas de todos los tiempos siempre han sido un espejo de excepción en el que encontrar reflejos tanto de sociedades completas, como de actitudes familiares específicas. Este es uno más de los motivos que dotan de gran interés al estudio sobre la niñez desde la perspectiva de la reflexión, la comprensión y el descubrimiento, en el sentido de que ese proceso nos ayudará no sólo a conocer más cosas de la infancia sino de conocernos más a través de ellos.

Con este capítulo hemos tratado de acercarnos a los discursos, pasados y presentes, sociales y escolares, acerca de la infancia, que se descubre como un grupo heterogéneo, plural con diversidad de voces y realidades. Y hemos reflexionado sobre el papel que desempeña la institución escolar actual como depositaria de muchos de ellos. Asimismo, en el camino de comprensión, y como nos recuerda Gimeno (2010, p. 21), además de estos factores, otros relacionados con las condiciones de vida familiares y sociales también son determinantes. Por ello, en el capítulo siguiente abordaremos la cuestión cultural, social e histórica de la comunidad educativa en la que se enmarca el caso.

CAPÍTULO 2

REPASO HISTÓRICO DE LA CULTURA *AMAZIGH* EN LA CIUDAD DE MELILLA

1. INTRODUCCIÓN
2. CULTURA *AMAZIGH*¹³ E HISTORIA DE MELILLA. UN RELATO DE PASADO, PRESENTE Y FUTURO
 - 2.1. De *Iqer 'Ayen* a Melilla pasando por Rusadir
 - 2.2. Tradición e historia *amazigh*
 - 2.3. El pueblo *amazigh* en Melilla
 - 2.4. La población *amazigh* en Melilla, hoy
 - 2.5. Panorama de la investigación sobre el hecho *amazigh*
 - 2.6. El *tamazight*
 - 2.7. La tradición oral
 - 2.8. La religión
3. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO DEL ESTUDIO DE CASO
4. A MODO DE SÍNTESIS

¹³ *Amazigh*. Significa “hombre libre” y es el término con el que este pueblo se denomina entre sí. En español también se usa *amazige* y *amazirga*.

Imazighen. Plural de *amazige*. En español también *amaziges*.

Tamazight. Lengua materna de los *amaziges*.

Tamazgha. Territorio original de los *imazighen*.

Bereber o beréber. Denominación de los pueblos extranjeros a la persona *amazigh*.

Bereber o beréber. (Del ár. marroquí *berber*, y este del ár. clás. *barbar*, voz de or. onomat.).

1. adj. Natural de Berbería. U. t. c. s.

2. adj. Perteneciente o relativo a esta región de África.

3. adj. Se dice del individuo de la raza que habita el África septentrional desde los desiertos de Egipto hasta el océano Atlántico y desde las costas del Mediterráneo hasta el interior del desierto del Sahara. U. t. c. s.

4. adj. Se dice de la lengua camítica hablada en una amplia zona del África septentrional por los bereberes. U. t. c. s. m.

5. adj. Perteneciente o relativo a esta lengua.

1. INTRODUCCIÓN

Tras revisar las construcciones pasadas y presentes sobre las distintas formas de entender la infancia y algunas de sus implicaciones educativas y sociales actuales, pasamos a profundizar en los aspectos históricos y culturales que conforman la identidad de la mayor parte de la población a la que haremos referencia en este estudio de caso. Las siguientes páginas abordarán de forma breve el devenir histórico de la ciudad de Melilla y el papel que en ella asume la población *amazigh* para ello hemos recurrido tanto a la bibliografía disponible, como a entrevistas a protagonistas de la época a los que nos referimos como “informantes clave” con el objetivo de reflejar una mirada de la historia pasada y presente que colabore a comprender las representaciones sobre el hecho *amazigh* en la ciudad y sus repercusiones en la escuela donde se desarrolla el caso.

A lo largo del texto hemos optado por el uso del término *amazigh* en lugar de bereber, por las siguientes razones:

- Bereber se relaciona con el término usado por los colonizadores para designar al pueblo nativo. Es decir, supone una visión “desde el otro lado”.
- En algunas conversaciones y textos consultados, se destacan las connotaciones peyorativas que lleva asociadas el término bereber en referencia a bárbaro.

Por ello, aunque algunos autores utilizan “bereber” para referirse a esta cultura, los matices despectivos que la historia del concepto tiene para muchos de los interlocutores entrevistados; la visión etnocéntrica que implica al ser la forma con la que los nuevos pobladores se referían a los nativos; así como la actual tendencia de puesta en valor de la cultura *amazigh* a través de este concepto, nos ha llevado a seleccionarlo como adecuado para referirnos a esta población. No obstante, a lo largo del siguiente capítulo respetaremos la terminología usada por cada persona, tanto en las transcripciones y citas textuales como en los fragmentos en los que nos refiramos a su obra. De esta forma, conoceremos también la diversidad y escasa unidad terminológica que las investigaciones sobre la temática han logrado.

2. CULTURA *AMAZIGH* E HISTORIA DE MELILLA. UN RELATO DE PASADO, PRESENTE Y FUTURO

La historia del pueblo *amazigh* en Melilla está vinculada a la de esta ciudad. Por ello, y en nuestro intento de conocer y comprender mejor a este pueblo, dedicaremos las siguientes líneas a exponer de forma breve la historia de Melilla y los hitos relacionados con el pueblo *amazigh* en el norte de África.

2.1. De Iqer 'Ayen a Melilla pasando por Rusadir

La ciudad de Melilla fue fundada por los fenicios, aunque en sus tierras también desembarcaron conquistadores cartagineses, romanos (que le otorgaron el nombre de Rusadir a la ciudad), y más tarde vándalos, visigodos y bizantinos. En torno al siglo VII, una nueva invasión enfrentó a los naturales con los árabes, que los sometieron en su mayoría, mientras que otros se refugiaron a las montañas del Rif y del Atlas.

«Es por esta época cuando pierde Rusadir su viejo nombre, siendo sustituido por el de Melilia que le dieron los invasores. Suponen algunos que esta palabra se deriva de Mílila, para otros, del sustantivo Melil, es decir, fiebre, que unido a la desinencia -ia para indicar el femenino, formó la palabra Melilia, la febril, no faltando quien afirma que la ciudad tomó el nombre de un prestigioso bereber llamado Melil y que debió existir en la realidad puesto que en la cabila de Ulad Setut existe una tribu denominada los Ulad Melil, lo que en árabe significa los hijos de Melil» (Mir Berlanga, 1996, p. 9).

Finalizando el siglo y el periodo de la Reconquista, con la rendición de Granada, los Reyes Católicos quisieron asegurar las zonas del norte del África para evitar nuevas invasiones, pero al ser informados de lo complejo de la conquista y al considerar la posibilidad del abandono de la misma, es Juan Alonso de Guzmán, III Duque de Medina Sidonia quien toma la iniciativa:

«Melilla fue recuperada por los españoles el 17 de septiembre de 1497. Así pues, Melilla se incorporó definitivamente a España 18 años antes de que lo hiciera el Reino de Navarra, 162 años antes de que el Rosellón fuera francés, 279 años antes de que existieran los Estados Unidos de América» (Mir Berlanga, 1996, p. 3).

A partir de entonces el desarrollo de la ciudad resulta complejo por diferentes motivos:

- Las dificultades para ampliar su limitada extensión debido a la oposición de la población que habita las zonas limítrofes. «Los amazirgas, a los cuales pertenecen las cabilas fronterizas a Melilla y dominan medio imperio marroquí» (Hernández Villaescusa, 1893, p. 58).
- Su uso como penal durante años. «Melilla ha desempeñado exclusivamente, desde sus orígenes y durante cuatrocientos años, una función de penal, y ha contado con un núcleo de población bastante limitado, a saber, los presos y el reducido grupo militar

encargado de velar por los intereses españoles en tierras norteafricanas» (Osuna Benavente, 2000, p. 32).

Los periodos de paz en la ciudad se alternaban con otros de conflicto con los moradores de las cabilas más cercanas, o con sultanes de la zona. En 1564 se consiguió poner fin a las instigaciones del Morabito Mohamed en Al-lal. Mucho más intensa, aunque sin éxito, fue la presión a la que el Sultán Muley Ismail Ben Cherif somete a la ciudad en 1672, hasta incluso dejarla en ruinas. «El 30 de mayo de 1780 se firmaba el tratado de Paz con el Imperio de Marruecos que fue ratificado por el Sultán en 25 de diciembre el mismo año. A la firma de la Paz, siguió un período de tranquilidad sólo interrumpido por las tradicionales agresiones de los fronterizos» (Mir Berlanga, 1996, p. 22).

A la situación anterior se suma el contagio a Melilla de los acontecimientos peninsulares. Un ejemplo de ello son los enfrentamientos entre carlistas e isabelinos que además de afectar al clima de la ciudad, mostraron al exterior una imagen de España crispada y dividida que aprovecharon los fronterizos para incrementar las agresiones a la ciudad, hasta el punto de ser necesario, con el acuerdo del Sultán, la modificación de la extensión del territorio de Melilla, «tomando como base el alcance del cañón de a 24 y estableciéndose una zona neutral entre la plaza y el campo, además de obligarse el Sultán a mantener una guardia en las proximidades de Melilla» (Mir Berlanga, 1996, p. 25). Se inicia así un periodo de crecimiento de la ciudad que continúa con la creación en 1845 de la Junta Municipal que ofrecerá los servicios de urbanización, seguridad, alcantarillado, alumbrado, etc. Y después la R.O. de 17 de febrero de 1861 por el que se permite la residencia en Melilla a cualquier persona que así lo desee, sin restricciones.

Los inicios del siglo XX fueron complejos (Osuna Benavente, 2000, pp. 33-35) y la, hasta entonces, tranquilidad en las cabilas rifeñas dependientes del El Rogui, se vio afectada al ser éste ejecutado tras manifestar su oposición al Sultán Muley Abd el Aziz. La pérdida del líder avivó nuevamente las revueltas en las cabilas que en 1909 derivan en la muerte de dos trabajadores del ferrocarril y se desencadena un enfrentamiento que causa numerosas bajas en las tropas españolas (Osuna Benavente, 2000, pp. 28-29).

En 1912, dado que la tranquilidad no llega, España y Francia firman el Convenio por el que se asigna la zona de influencia en el Protectorado. Sin embargo, la implantación del protectorado no fue sencilla y la principal resistencia estuvo a cargo de Mohamed Abd el-Krim el Jatabi. La rebeldía se extendió incluso a las zonas pacificadas tras la victoria de 1921 en Annual por parte de los rifeños. Recuerda Chtatou (2000) que durante este periodo Abd el-Krim

llegó a ostentar el poder de la zona rebelde allá por 1921 y que basó su trabajo de reunificación en el sentimiento de pertenencia tribal.

«En primer lugar unificó las tribus utilizando la fuerza de su propia tribu, [...] luego declaró la guerra a todos los vestigios de la tribalización, aunque guardando su propia cohesión tribal [...] y confió los puestos claves de su máquina política y militar a un grupo restringido de los suyos» (p. 127).

«La república del Rif: Abd el-Krim extendió su dominio por todo el protectorado español, creando la República islámica del Rif, llegando en 1924 a la cumbre de su poder. La República desarrolló ciertas características que van más allá de su existencia como mera maquinaria de guerra. Así, creó una constitución de 40 artículos, estableció una recaudación centralizada de impuestos, creó un Banco estatal del Rif y emitió moneda propia, el riffan. Estaba dirigida por una asamblea legislativa y ejecutiva de ochenta miembros, representantes de todas las tribus, que se reunía una vez al mes en Axdir, la capital. La República del Rif fue además el primer experimento moderno de república islámica: estaba regida por una Sharia de la que se habían eliminado las mutilaciones; se prohibieron prácticas arraigadas como el rapto de doncellas y se dedicó una especial protección a la comunidad judía”.

En 1925 con la firma del Tratado de Madrid, Francia y España acuerdan efectuar el desembarco en Alhucemas con el objetivo de acabar con la influencia de Abd el-Krim con la intención de “pacificar” definitivamente toda la zona de influencia del Protectorado, que finalizó en 1956 con la independencia de Marruecos.

2.2. Tradición e historia *amazigh*

No es abundante la historia escrita sobre este pueblo, que en el mejor de los casos ha quedado recogida por quienes fueron sus conquistadores en diferentes épocas de la historia, hecho, que en palabras de Gonzalbes Gravioto (1994) tiene entre sus consecuencias «que su propio nombre identificador, el de *amazigh*, no es compartido por el de beréber con el cual los conocemos los miembros de otras culturas» (p. 36). A pesar de la poca información, se coincide en señalar el *amazigh* es un pueblo viajero que se ha extendido por diferentes zonas no sólo de África sino también de Asia, pero que no ha llegado a establecerse como Estado organizado y duradero (Raha Ahmed, 1994. p. 8; Valderrama, 1994, p. 42). No obstante, sí se identifica con el espacio que ocuparon históricamente, al que denominan “Tamazgha”, y que incluiría el actual Marruecos, Melilla, Argelia (Kabília), Canarias, etc.

A pesar de no compartir una forma estable y duradera de organización política, el pueblo *amazigh* ha desarrollado otras formas de unificación para afianzar el sentimiento de pertenencia. Una lengua; una escritura, aunque ésta mucho menos extendida; ritos o costumbres, pero además Moufra (1992) recoge el «sentimiento patriótico, lejos de hallarse enraizado íntimamente en el territorio de un país, está más profundamente unido al clan, a la familia; en una palabra, depende más de la persona que del suelo» (p. 49). Por su parte, Chtatou (2000) destaca el vínculo con la tierra; los lazos de sangre y la lengua, como instrumentos de cohesión. Los lazos de sangre consideran la existencia de un antecesor común y han permitido el establecimiento de alianzas políticas, familiares y económicas. En concreto la lengua asume un importante valor cultural, (motivo por el cual en las páginas siguientes le dedicamos un espacio para profundizar sobre el tema), y constituye un símbolo de unidad intrafamiliar, hasta el punto que en algunas familias «sólo se habla árabe para comunicarse con los extranjeros» (p. 126). De una u otra forma, la expresión oral y la familia parecen constituir instrumentos básicos para la construcción cultural de este pueblo.

El calendario *amazigh* inaugura su año nuevo 2961¹⁴ en el año 2011 y se rige por el ciclo solar, a diferencia que el calendario árabe, que lo hace siguiendo el de la luna. El primer año *amazigh* comienza en la Edad Antigua, en torno a 935 a.C., y su inicio se atribuye a Sheshonq. Por aquella época, el territorio *Tamazgha* estaría organizado en micro-repúblicas autónomas encabezadas por un rey no obstante, se reagrupaban para luchar contra los invasores, que ya mostraron interés por la zona en el siglo V a.c. Así, cuando Cartago se niega a pagar el tributo a los príncipes bereberes se inician las hostilidades que derivan en la asociación del rey bereber Masinisa con Roma para enfrentarse a Cartago (Lounaouci, 2000, p. 56). Fue entonces, tras la segunda guerra púnica, cuando Masinisa propicia el primer proyecto para convertir la Berbería, según la denomina el autor, en un Estado unido e independiente. Pero con el inicio de su romanización se puso fin a este objetivo, y se generó un nuevo dualismo: bereberes y romanos, aunque para Bénabou (1976), citado por Gonzalbes Gravioto el panorama es mucho más complejo y supera dicha dualidad, ya que «el conjunto fundamental de la población norteafricana estaba constituido por los romanizados parcialmente. Unos pertenecían al medio urbano, otros al tribal, pero ni los unos ni los otros terminaban de romper los lazos con el otro contexto» (p. 54). Aunque la ocupación romana se extendió durante cuatro siglos, la romanización no fue completa, al contrario, muchos bereberes se convirtieron al cristianismo (antes de que esta fuera la religión oficial de Roma)

¹⁴ En enero de 2011 se celebró por segundo año consecutivo el año nuevo *amazigh* con actividades y conferencias organizadas desde la Ciudad Autónoma de Melilla a través del Instituto de las Culturas. <http://www.melillamedia.es/evento-ampliado.php?id=162>

por oposición a los romanos y arropados por el incremento de cristianos en la zona, que «perseguidos en Palestina [...] se refugiaron en Berbería desde el siglo primero» (Lounaouci, 2000, p. 56).

Y tras los años de ocupación romana, unos nuevos conquistadores, los vándalos, llegaron al norte de África. Permanecieron durante un siglo hasta que comenzó el levantamiento organizado del, llamado por el autor, pueblo bereber que estableció «Estados independientes en todas las regiones, incluso en Mauritania Tingitana adonde nunca llegaron los vándalos, y donde beréberes y romanos convivían bajo los mismos jefes» (Valderrama, 1994, p. 51). Entre las zonas que formaban parte de este territorio se incluía la actual ciudad de Melilla. Cuando el ejército vándalo se debilitó fueron los bizantinos, herederos de los romanos, los que durante el siguiente siglo dominaron los territorios *amazighen*, pero no en la misma extensión que los romanos, y aunque sí permanecieron en Ceuta, no lo hicieron en Melilla ni en el actual Marruecos. Estas invasiones «desorganizaron las bases socio-económicas urbanas, convirtiendo el Norte de África en un escenario de profunda anarquía, caracterizado por el enfrentamiento» (Raha Ahmed, 1994, p. 98) y facilitaron la llegada y conquista de los árabes en el siglo VII, iniciando así, según Valderrama (1994) «un largo período de la historia de Berbería que no ha quedado escrito ni por testigos ni por historiadores contemporáneos» (p. 52).

La conquista árabe se extendió desde los siglos VII al VIII y fueron años de intensos enfrentamientos cuya «brutalidad provocó la resistencia de los beréberes y su rechazo a convertirse al islam» (Lounaouci, 2000, p. 57). De hecho, si en las anteriores invasiones, «había existido una fuerte resistencia beréber a la romanización, podemos considerar que la misma resistencia se ejerció contra los continuadores naturales de la dominación foránea en el Magreb: los árabes» (Gonzalbes Gravioto, 1994, p. 39). No obstante, este siglo supuso también el impulso a la islamización de la zona (Arnaiz, 2000, p. 76), aunque como apunta Lounaouci (2000) «a veces el Islam se practicaba en lengua beréber» (p. 57). Esta resistencia e interés por mantener las señas de identidad *amazigh* fue evidente también porque aunque los años consiguieron la islamización del pueblo, a esta no le siguió inmediatamente la arabización. Pero finalmente, como explica Lounaouci (2000) «los reinos beréberes acabaron por ablandarse a partir del siglo XIII» (p. 58), lo que fue aprovechado por españoles y franceses para satisfacer sus intereses coloniales.

Lo anterior constituye una visión de la historia del pueblo *amazigh* de forma esquemática. Creemos que ha sido de utilidad para acercarnos a la construcción de la identidad de este desconocido pueblo, aunque centraremos nuestra atención en la parte que habitó el norte de África, concretamente la zona del Rif que, según Hart (1994) estaba

habitada por la tribu de los «*riyafa/rwafa* (pl. de *rifi*) o *irifiyen*» (p. 117) que los españoles denominaban también “rifeños”. El origen más plausible, según Gonzalbes Gravioto (1994) sería entonces «una mezcla de poblaciones norteafricanas [...] el sustrato beréber, absolutamente predominante en la población norteafricana, está compuesto por una base africana mediterránea, fuertemente mezclada con elementos venidos del Este y del Sur» (p.24). Sin embargo, los *imazighen* del Rif siguieron fieles a sus sentimientos de independencia y de libertad en la tierra y fue España al formalizar el Protectorado en 1927 quien «definió su Rif oficial» (Moga, V. 2000, p. 21). Esta idea de libertad ha sido reconocida también por otros autores que, como recoge Moga (2000, p. 23) explican que «el Rif ha sabido conservar su independencia desde los tiempos prehistóricos. No ha sido jamás sometida por el trono de Marruecos» (Moulièras, 1895, p. 35). Hasta el punto que «la palabra Rif adquirió el concepto de rebelde; y así no debe extrañarnos que a partir de la campaña de 1909, los que tomaban parte en agresiones y combates, fueran llamados rifeños por los indígenas que estaban a nuestro lado» (Jiménez Ortoneda, 1930, p. 17). Pero este análisis desde la visión de los colonizadores, que describía al rifeño como rebelde, «feroz, rudo, grosero y sanguinario» (Hernández Villaescusa, 1893, p. 58) no siempre destacaba lo sobresaliente de este pueblo en opinión de los investigadores más comprensivos de esta cultura. Por ejemplo, Lacoste-Dujardin (1994) resalta aspectos con valores verdaderamente democráticos en la tradición de los pueblos de Kabilia, región *amazigh* al norte de la actual Argelia, «por ejemplo, el funcionamiento de una verdadera república de aldea» en la que las decisiones se tomaban en la «asamblea de los hombres del pueblo»; o la inexistencia de nobleza, exceptuando el linaje religioso de los “morabitos”; así como el «interés común, la solidaridad, y la voluntad general» (p. 137). De una u otra forma, la mayoría de los textos sobre el pueblo *amazigh* relacionado con España se refieren a los años del Protectorado y son elaborados desde la óptica del colonizador, por ello, Moga (2000) llama la atención sobre «esta falsía configuradora de un caricaturizado universo rifeño» (p. 86).

Con la independencia de Marruecos (1956) y de Argelia (1962) comenzaron también las represiones en el uso del *tamazight*, por ejemplo a través de la eliminación de su uso en las escuelas, quizás como indica Mahjoub (2000) en represalia «por la participación de una forma masiva de los bereberes en la lucha contra el colonialismo» árabe (p. 95). Esta medida a la vez de dificultar la difusión de la lengua, supuso un importante empuje del árabe, tanto culto, como vulgar; comenzando así un proceso largo de arabización de los bereberes y de «destrucción del modo de vida de la sociedad bereber» (p. 95).

En definitiva, la historia *amazigh* es una historia de reivindicación, aunque finalmente, «el Rif sigue siendo la periferia, sin duda alguna, y esto se debe a la flagrante carencia de infraestructuras que podrían, en principio, valorar sus riquezas» (Chtatou, 2000, p. 131).

2.3. El pueblo *amazigh* en Melilla

La historia del pueblo¹⁵ *amazigh* es una historia compleja llena de variantes y de silencios que hacen si cabe más complicada su comprensión. En concreto, «la región de Melilla, conocida como *Guelaia* en castellano, *Al-Kal'aya* en árabe, e *Iqer'ayen* en *amazige*, integraba una confederación histórica de cinco tribus, o kabilas» (Moga, V. 2000, p. 25). Los *imazighen* de Melilla ya habitaban estos terrenos cuando se conquistó la ciudad, pero ni en ese momento ni en décadas posteriores fueron considerados españoles. Así lo comprobamos, en el texto de Jiménez Ortoneda (1930) donde aparece una clara diferenciación entre los *amazigh* llamados “indígenas” en el territorio de Melilla y los “rifeños” referidos a los *amazigh* de las cabilas fuera del territorio de la ciudad, pero ni unos ni otros eran considerados españoles. De hecho, muchos textos se refieren a esta población como marroquí, cuando el pueblo *amazigh* y gran parte de las cabilas del Rif combatieron contra Marruecos, luchando por su independencia igual que lo hicieron contra los españoles, y antes con romanos, vándalos, cartagineses y bizantinos. Sin embargo, incluso durante los años del Protectorado, aún se consideraba a esta población más marroquí que española, especialmente desde los ojos de quienes escribían la historia y no tanto desde los que la vivieron. Por ejemplo, Osuna Benavente (2000) se refiere a esta población como «el colectivo oriundo de Marruecos, residente de Melilla» (p. 427). Pero el fenómeno de la identidad (cultural y política) es complejo no sólo para quienes lo analizan desde el exterior, sino también para sus protagonistas. Así lo explica Raha Ahmed (2000):

«En Melilla, cuando se pregunta a algún musulmán: tú, ¿de dónde eres?, y éste responde que es de Melilla misma (es decir un ciudadano melillense), dicha respuesta no refleja lo que quiere saberse porque se queda muy corta; por ello en seguida se suele volver a preguntar: y tus padres, ¿de dónde son? Aquí se suele dar más detalles y se acaba precisando el origen de la kábila. Así que una vez identificado el individuo dentro del elemento tribal, su genealogía suele convertirse ya en un pasaporte, porque esta última se circunscribe dentro de una escala que define su pertenencia a diferentes segmentos según los niveles de la segmentación, y según la circunstancia donde se encuentra dicho individuo (p. 160).

¹⁵ Con el objetivo de conocer al pasado más reciente de forma cercana, en este apartado además de las fuentes bibliográficas recurrimos a los testimonios de 4 mujeres *imazighen* de entre 16 y 72 años que accedieron a conversar sobre su experiencia vital en la ciudad. La transcripción completa de la conversación con las informantes puede consultarse en el anexo.

Con la finalización del Protectorado y la independencia de Marruecos, además de las firmas de acuerdos, se manifestaron hechos y sensaciones que aún perduran en el recuerdo de las generaciones melillenses. La salida de familias enteras de Alhucemas, o de Nador; la renuncia al territorio saharauí, etc. despertaron en el imaginario de la población melillense ciertas incertidumbres y dudas con respecto al futuro de Melilla, sentimientos al que se refieren como “la marcha de la tortuga” o “el miedo al moro”. De hecho, como explica Belmonte (2010) «tras la Marcha Verde de 1975 culminada con la entrega del Sahara Occidental a Marruecos, buena parte de la población melillense de origen peninsular creía vislumbrar con zozobra la posibilidad de una invasión lenta pero constante y silenciosa (de ahí lo de Marcha de la Tortuga), planificada desde Marruecos y cuyos quintacolumnistas serían los musulmanes¹⁶, sin distinguir entre los ya establecidos -nacionalizados o no- en la ciudad y los que llegaban o pudieran llegar» (p. 34).

En este contexto, la población que entonces habitaba la ciudad conformaba un panorama variopinto nada usual en otras zonas del país. La diversidad de la ciudad no se debía únicamente a cuestiones culturales, sino sobre todo a la variedad en cuanto a la acreditación documental de cada individuo, aunque dicha acreditación iba asociada en muchos casos a la procedencia cultural. Así, mientras que los originarios de la península (algunos autores se refieren a ellos como cristianos) no tenían dificultades para acreditarse como españoles, las personas de cultura *amazigh* (algunos autores se refieren a ellos como musulmanes), aunque fueran originarias de la zona, no contaban todas con la misma suerte de documentación. Esta discriminación con respecto al acceso de documentación, entre otros factores, derivará en el llamado “Movimiento del 85” al que nos referiremos más adelante.

... que nosotros antes del 85 éramos como borregos que se nos etiquetaba con un número y que lo pasábamos verdaderamente mal, que nos ninguneaban y hacían con ellos lo que les daba la gana...

Conversación con informante clave 3, página 3 de la transcripción.

Diferencias, por otro lado, nada habituales entonces en el resto del territorio nacional, donde se podrían encontrar o bien personas españolas o, extranjeros con pasaporte. Pero como decimos, la situación en Melilla era mucho más compleja, y es este panorama el que Belmonte (2010) refleja a través de los siguientes grupos:

¹⁶ El autor Fernando Belmonte, explica que hace uso los términos “musulmán” y “cristiano” desde el punto de vista sociológico y no religioso, denominación que mantenemos en las citas textuales del autor, y que aparecen también en palabras textuales de los informantes clave.

- Musulmanes españoles con DNI que suponían un 17,5% del total de la población de origen *amazigh*.
- Musulmanes con tarjeta estadística. Un documento que no otorgaba derecho alguno y cuyo objetivo era únicamente contabilizar a la población. En este caso un 32,1% de la comunidad *amazigh*.
- Musulmanes sin documentación, cuyo número era difícil de cuantificar pero que se llegó a estimar en unas 10.000 personas.

El silencio de unos y el silenciamiento de otros mantenían la situación, avalada con argumentos que aludían al origen marroquí de los musulmanes. Sin embargo, el informe elaborado con motivo de la entrada en la Unión Europea en 1986 «desbarató la creencia generalizada –y muy interesadamente fomentada- de que el colectivo bereber estaba compuesto por una mayoría de advenedizos de aluvión. Revelaba, en contra de unas suposiciones catapultadas al rango de dogmas, que el 70% (11.884 personas) había nacido en Melilla» (Belmonte, 2010, p. 38).

Como es evidente, este agravio comparativo en cuanto a la documentación tenía repercusiones laborales, entre las que Belmonte (2010) destaca:

- Diferencias de salario entre cristianos documentados y musulmanes infra-documentados.
- Desestructuración de las familias musulmanas al no contar todos los miembros con el mismo rango y similar documentación.
- Proliferación del llamado localmente *comercio atípico* (una suerte de contrabando tolerado) como estrategia para conseguir ingresos.

¿Había otro problema que si se peleaba un cristiano con un musulmán, aunque la culpa era del cristiano, la culpa era siempre del musulmán, al que encerraban era al musulmán siempre, siempre...

Conversación con informante clave 4, página 4 de la transcripción.

Pero también otras relacionadas con la vida social de esta población:

- Los problemas con la documentación y la adquisición de viviendas favoreció la creación de barrios al margen de las leyes de urbanismo y la proliferación de asentamientos en zonas concretas de la ciudad. Así lo retrataba Crespo en 1985 «sin agua corriente ni retrete en las viviendas, sin apenas alumbrado público, sin servicio de recogida de basuras, sin conducción cubierta para las aguas residuales, con una

vigilancia policial más defensiva y política que protectora y municipal, muchos de sus habitantes, habiendo nacido allí, no tienen ninguna nacionalidad» (p. 28).

- El acceso al sistema educativo estaba supeditado a la posesión de la documentación suficiente, lo cual explicaría que en «los mayores de 16 años, la tasa de analfabetismo ascendía al 26'5% y aumentaba en las mujeres mayores de 25 años hasta un 29'3%. La situación se agravaba en el segmento 45-55 años con un 78,8% de analfabetas, porcentaje que alcanzaba el 90% en las mayores de 55 años» (Belmonte, 2010, p. 41).
- La falta de documentación impedía el acceso a los derechos sociales básicos como la sanidad gratuita, el acceso a un empleo o la posibilidad de abrir un negocio, realizar viajes a la península, etc.

... nosotros para ir al médico tenías que pagar una consulta, no teníamos derecho tampoco a comprar una vivienda, eh, con lo que el trabajo, con lo que llevaba eso de consecuencia que tenías que poner, muchas veces, si podías comprarlas, a nombre de otras personas y luego había un follón a la hora de poder, querer...

Entrevista en el programa: Viva la vida de Televisión Melilla

La entrevistadora Fadela 46'10'', página 6 de la transcripción.

Y aunque esta situación no había provocado con anterioridad movilizaciones masivas, éstas terminaron por desencadenarse cuando la entrada en la Unión Europea forzó a España a ordenar la situación para lo que se desarrolló la Ley de Extranjería de 1985, que obligaba a «asumir la condición de extranjeros en el lugar donde habían nacido y habían vivido desde siempre o ser expulsados a un país (Marruecos) que no era el suyo» (Belmonte, 2010, p. 29).

Sí, eh, te quiero decir que la imagen que yo retengo en mi memoria, una vez que se me reparte, porque se repartía por la calle, casi como las octavillas, los impresos que había que rellenar para poder acceder y poder hacerte, hacerte un carnet de la ley de extranjería, quiero decir... Yo no tenía apenas 14 años pero yo creo... o un poco menos... pero yo recuerdo que cuando estaba leyendo el documento tuve la capacidad suficiente para decir, pero qué es esto, quiero decir, yo por qué tengo, primero que renunciar a la nacionalidad anterior cuando no recuerdo tener ninguna nacionalidad anterior, yo he nacido en la Cuesta de la Viña, en el Rastro, en la Cruz Roja, y después admitir una serie de condicionantes que me hacían ser extranjera en mi propia ciudad, en la que he nacido y que no he conocido otra, no?

Entrevista en el programa: Viva la vida de Televisión Melilla

La entrevistadora Fadela 48'31'', página 7 de la transcripción.

Finalmente, ante el malestar generado con la promulgación de la nueva ley y sobre todo tras las amenazas de las expulsiones masivas a Marruecos, se sientan las bases para la primera propuesta masiva y pacífica de *imazighen* en Melilla el 30 de octubre de 1985.

Hemos salido a la calle, hemos luchado. Yo incluso me encargaba de lo que es mi barrio, Calvo Sotelo y de lo que es Tesorillo y, me encargaba de ir puerta tras puerta, porque yo conocía todas las casas de los musulmanes que había allí.

Había mucho miedo, la verdad, había mucho miedo porque veías a un policía y estabas temblando...

Conversación con informante clave 4, página 3 de la transcripción.

Pero a esta iniciativa le siguieron otras opuestas, las llamadas “contramanifestaciones” en las que las personas de origen peninsular con documentación apoyaban la ley de extranjería.

... dice que ella nunca había sentido, ella nunca sintió diferencias hasta que llegaron las movilizaciones del 85, dice que hasta que llegaron las movilizaciones del 85... cuando en una ocasión dice que hubo una manifestación en la que ella no quiso participar, no participaba y le pilló de camino, subiendo a su casa... y coge y dice que para que no le pillara el barullo, que a la vecina le dijo déjame entrar... y la vecina no me dejó... Dijo no, no, no, no y la echó... Entonces claro, entre eso y dice que ella luego ve a sus vecinos de toda la vida... que iban a las contramanifestaciones y decía yo ya no soy igual que tú... entonces ahí fue donde se empezó... ahí fue... ella me contaba a mi que ahí fue cuando empezó a notar las diferencias... que verdaderamente no éramos iguales...

Conversación con informante clave 3, página 4 de la transcripción.

Es que estoy yo en lo mismo, en la misma historia. Anteriormente no había notado absolutamente nada porque el poder económico de mis padres estaba bien y yo... no me había dado... no me percataba del problema que pudiera haber y estaba en un colegio que prácticamente, nada más que estaban cristianos prácticamente, estábamos 2 o 3 y efectivamente hasta el año 85, que es cuando mi madre habla con mi vecina de toda la vida, que era... asistió al parto de mi hermana la penúltima, al último, asistió, sabes... asistió porque no se daba a luz en el hospital, se daba a luz en casa, ayuda la comadrona... y cuando ella le dijo vas a ir de testigo y le dijo que “nanai” de la china que ella no iba a ir a ningún lado... y para colmo el día de la manifestación, que nosotros nos manifestamos, se pusieron en contra y después ellos salieron en contra del moro, vamos que sabía que había estado en mi casa, ya no decir el feo que se le había muerto el marido y se sentía sola y venía a casa de mis padres a cenar porque

queríamos hacerle compañía y tal... no ya no es eso, sino el feo que le hizo a mi madre, que es que ella no iba a dar... el ser testigo de nada... sabes... y ella había asistido a mi madre, sabes... y nos ninguneó y cuando ya nos documentamos...

Conversación con informante clave 2, página 5 de la transcripción.

Los meses de protestas, en uno y otro sentido, terminaron cuando «el 10 de Febrero de 1986 se [...] acuerda “favorecer la plena integración de los residentes musulmanes en territorio nacional”, y “facilitar la máxima celeridad en la tramitación de los expedientes de reconocimiento de nacionalidad española» (Belmonte, 2010, p. 74). Pero el ajuste documental era mucho más que un simple “acuerdo de papeles”, implicaba otorgar derechos fundamentales, entre ellos el valorado derecho al voto, a un conjunto de ciudadanos sobre los que parecía recaer siempre la sospecha sobre su patriotismo a España, que se transmitía a través del referido «miedo al moro, que impregnaba profundamente el imaginario del melillense cristiano durante los años de la Transición» (p. 35).

Sí, realmente... cada uno de ellos, a lo mejor se podía fiar del musulmán que conocía, dice... no yo, tú hablas y dice... conozco a uno que sí tiene derecho, pero es que todos los demás... es que no sé qué... y así vas mirando uno a uno y entonces sí, aquello, el alcalde Gonzalo Hernández que entonces el Partido Socialista tenía la mayoría absoluta, también tenía la mayoría absoluta de representación en el Parlamento, pues pensaron que esto era como un desafío, una desobediencia a una ley española y eso era, una ley, además del partido socialista, y eso no se podía permitir y aprovechando ese ambiente, esa mentalidad arcaica que había penetrado en las mentes de cualquier niño cristiano desde chico diciendo cuidado que nos van quitar... entonces organizaron... esto fue quienes pagaron, quienes suministraron todos los fondos para organizar toda la quincallería, movilizar las asociaciones de vecinos fueron, fue el alcalde, aunque la verdad apoyado también por el resto de partidos, porque nadie quería parecer sospechoso de tener dudas en cuanto que aquello era el acabose, era el acabose de la Melilla española, que nos van a comer, que nos están comiendo, es lo que...

Entrevista en el programa: Viva la vida de Televisión Melilla

El entrevistado Fernando Belmonte 53 '33', página 10 de la transcripción.

Esta duda explicaría la solución de otorgar un “DNI provisional” cuyos «titulares conformarían una nueva y pintoresca categoría, la de españoles provisionales, habilitados – como los metecos de la Atenas de Pericles- para disfrutar de los mismos derechos que el resto de los nacionales, menos uno: el de sufragio» (Belmonte, 2010, p. 80). Después de continuos enfrentamientos sociales pero sobre todo políticos, las reivindicaciones fueron alcanzadas

cuando «el Gobierno se olvidó para siempre de la Ley de Extranjería y acometió con energía la normalización documental de la comunidad musulmana» (p. 85).

Pero es más que probable que la anterior discriminación documental haya tenido cierta responsabilidad en la situación actual de la población *amazigh* en Melilla. La dificultad de acceso al sistema educativo; el acceso a la vivienda o la dignidad en los contratos de trabajo de generaciones pasadas ha podido repercutir en la situación de estabilidad de las familias de hoy.

2.4. La población *amazigh* en Melilla, hoy

En el siguiente apartado abordaremos la realidad de los niños y niñas desde otro punto de vista. Trataremos de conocer las características sociales, familiares y económicas en los contextos y periodos que trascurren fuera del centro educativo. Para ello, revisaremos los dos últimos estudios sociológicos que se han realizado en la ciudad, en concreto durante el año 2009. El primero de ellos, lleva por título “Pobreza y exclusión social: Diagnóstico del los distritos IV y V de Melilla” a cargo del sociólogo Pablo Segura a través de la ONG “Acción Social Sin Fronteras” (ASSFRO) como parte del proyecto “La Participación: El medio hacia la integración” subvencionado por el SPEE con 351.000 euros¹⁷. En el mismo año, la Ciudad Autónoma de Melilla llevó a cabo un estudio de la pobreza para toda la ciudad con el título “Las condiciones de vida de la población pobre de la Ciudad de Melilla. Un estudio comparativo 1995-2009”, que fue adjudicado a la empresa privada Sociópolis y donde se ofrece una panorámica general de la situación de pobreza en la ciudad.

Esta información fue de interés porque permitió:

- Describir y conocer el contexto social y familiar en el que se desenvuelven los niños y niñas protagonistas del estudio de caso.
- Valorar el peso que dicho contexto tiene en el trascurso del proceso escolar.
- Triangular los datos cuantitativos ofrecidos por los adultos, frente a las interpretaciones y comprensiones que de esa realidad hace la diversidad de la infancia que en ella vive.

Ambos estudios se refieren al contexto de la ciudad a través de su división administrativa en distritos y éstos a su vez en secciones, que no siempre corresponden con las divisiones de los barrios. Por ello, antes de revisar estos informes, nos detendremos en

¹⁷ <http://www.assfro.org/?p=106>

conocer esta división administrativa de la ciudad, con el fin de situar las explicaciones de los estudios en cada zona de la ciudad.

Melilla se divide en ocho distritos como observamos en la siguiente figura. De los ocho, centraremos nuestra atención en el distrito V, donde se sitúa el centro educativo estudio del caso. No obstante, y aunque la procedencia de los niños y niñas al centro escolar se lleva a cabo fundamentalmente desde los barrios del distrito V también nos fijaremos en el distrito IV, porque, también concentra un alto porcentaje de población *amazigh* y a él pueden extenderse las redes familiares del alumnado.

BARRIOS QUE COMPONEN CADA DISTRITO	
DISTRITO I	Centro, Medina Sidonia, General Larrea, Ataque Seco
DISTRITO II	Héroes de España, Gómez Jordana, Príncipe de Asturias
DISTRITO III	Carmen
DISTRITO IV	Barrio hebreo, Barrio de Tiro Nacional, Polígono Residencia de La Paz, Monte María Cristina, Canteras del Carmen, Horcas Coloradas
DISTRITO V	Cabrerizas, Colón, Batería Jota, Reina Regente, Cañada de Hidúm, Los Pinares, Hernán Cortes, Las Palmeras
DISTRITO VI	Concepción Arenal, Isaac Peral, Plaza de toros, Tesorillo
DISTRITO VII	Real, Caracolas
DISTRITO VIII	La Libertad, La Victoria, La Estrella, El Industrial, Hipódromo, Alfonso XIII, Constitución

Tabla 2.1: Barrios de cada distrito de Melilla

Las características económicas de los hogares de la ciudad son dispares. Mientras que la media de hogares pobres de la ciudad se sitúa en un 30,8%, en el distrito quinto el porcentaje es más del doble y se acerca a un setenta por ciento. En la tabla siguiente, se confirma la idea que sospechan muchos ciudadanos de Melilla: el impacto de la pobreza monetaria es mayor en los distritos IV, con un 52,8% y en el V con un 69,5%. De hecho, sólo en el distrito V se concentra el 40% de los hogares pobres de Melilla (Rontomé y Cantón, 2009, p. 28), o como se recoge en el caso del estudio diagnóstico de los distritos IV y V, «la mitad de los hogares encuestados vive por debajo del umbral de pobreza diseñado, es decir, que ingresan menos de 375€/mes por unidad de consumo» (Segura Vázquez, 2009, p. 112).

La situación de pobreza monetaria parece tan habitual en estos barrios que ambos estudios profundizan en las características de la misma y entre otros aspectos diferencian distintos niveles de pobreza económica. A este respecto, Segura Vázquez (2009) añade que «el 35,5% de los hogares están en situación de pobreza económica severa, es decir que ingresan menos de 280€/mes por unidad de consumo» (p. 112). Por su parte, una de las conclusiones a las que llega el estudio de Sociópolis es que una de cada dos familias en situación de pobreza

severa se localizan en el distrito V, y se trata de familias numerosas y de cultura *amazigh* (Rontomé y Cantón, 2009, pp. 30-35).

Pero además, estas cifras cobran mayor dramatismo si tenemos en cuenta que también en estos distritos es mayor la media de personas por hogar, un 4,2 % en el caso del distrito V y un 4,3% en el distrito IV, según el estudio de Sociópolis; y unas décimas más (4,34%) según Segura Vázquez (2009, p. 72). Por ello, el mismo autor destaca con alarma la situación de vulnerabilidad de muchos niños y niñas de estos barrios.

	DI	DII	DIII	DIV	DV	DVI	DVII	DVIII	TOTAL
Nº de hogares	770	1455	676	1665	3206	1113	2025	7016	17926
% de hogares pobres	42,5	40,5	46,9	52,8	69,5	39,8	40,8	19,7	30,8
Nº estimado de hogares pobres	327	589	317	879	2228	443	826	1382	5521
Media de miembros por hogar pobre	3	4	2,9	4,3	4,2	3,6	3,4	3,3	3,6
Nº estimado de personas pobres	982	2357	919	3781	9357	1596	2808	4562	19875
Residentes 2008	2850	4901	1909	7546	13456	4657	9460	26669	71448
% Personas pobres	34,4	48,1	48,1	50,1	69,5	34,3	29,6	17,1	27,8

Tabla 2.2: Distribución de la pobreza en Melilla según distritos (Rontomé y Cantón, 2009, p. 26)

Pero no sólo los datos económicos son los que nos interesan para valorar el contexto de la zona en la que está enclavado el centro educativo. Ambos estudios exploran otras variables para construir una idea más amplia de la situación real. En el estudio sobre la pobreza realizado por Sociópolis, por ejemplo, cuantifican los siguientes indicadores que relacionan con problemas de vecindad en cada barrio.

	DI	DII	DIII	DIV	DV	DVI	DVII	DVIII
Consumo de drogas	-	6,1	-	50,6	36,8	5,9	11,4	27,3
Venta de drogas	-	-	-	40,0	32,6	2,0	6,0	18,8
Presencia de inmigrantes, rebuscadores de basura	-	6,0	53,3	24,0	12,8	29,4	19,5	53,8
Delincuencia y vandalismo	-	-	20,0	56,0	31,9	5,9	6,9	23,6
Prostitución	5,9	10,8	-	9,3	2,9	4,9	6,9	4,7
Malos tratos a mujeres, niños o ancianos	-	-	6,7	6,7	2,8	4,9	-	5,3
Peleas callejeras	-	-	30,0	52,0	30,5	7,8	4,6	23,9
Atropellos	-	-	13,3	8,7	9,9	-	5,6	9,7

Tabla 2.3: Problemas de vecindad en el entorno de las familias (Rontomé y Cantón, 2009, p. 72)

En el distrito IV y V destaca la alta frecuencia de situaciones de venta y consumo de drogas, la delincuencia o el vandalismo, o junto con el distrito III, la asiduidad de las peleas callejeras. Estos datos quedan reflejados de forma visual en el siguiente gráfico, donde se aprecia que el centro educativo se sitúa en una de las zonas amarillas, denominadas por los autores del estudio como de nivel de riesgo del entorno alto.

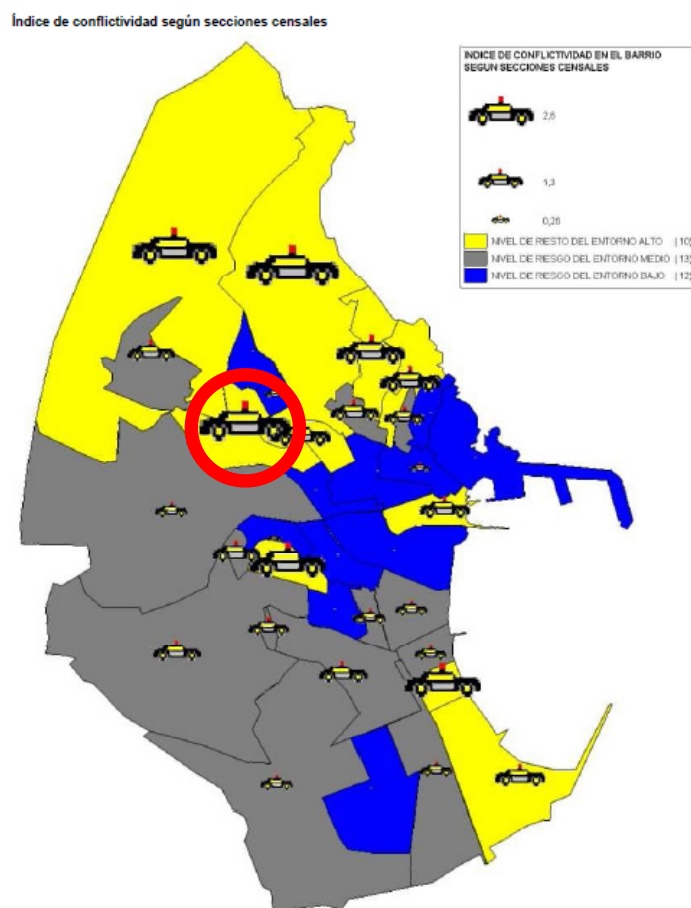


Fig. 2.4: Índice de conflictividad según secciones censales (Rontomé y Cantón, 2009, p. 73)

Por otro lado, también se hace referencia a la extensión de las viviendas en relación con el impacto que ello puede tener en la vida de las personas. En palabras de los autores del estudio de Sociópolis:

«el hacinamiento al que se someten familias enteras al vivir en casas pequeñas puede provocar enfermedades físicas o mentales de diversa gravedad como diabetes, infecciones respiratorias del estómago y la piel o bien alteraciones en el desarrollo de la personalidad. Cuando el seno familiar está “copado” se pueden dar manifestaciones de agresión con la consecuencia de buscar un espacio más extenso [...]. Los jóvenes preferirán pasar más tiempo en la calle que en su casa y los escolares se ven muy afectados al no tener espacio para estudiar y leer. Vivir en espacios pequeños incrementa el estrés y reduce las defensas naturales y merma la seguridad en uno mismo» (Rontomé y Cantón, 2009, pp. 77-78).

Por su parte, Segura Vázquez opta por acercarse a la situación de los distritos IV y V además de a través de las cuestiones económicas, por medio de los indicadores sobre la exclusión o la integración social, en torno a tres ejes (político, de relaciones sociales y

económico), que le permiten organizar los hogares en situación de integración; de integración precaria, de exclusión compensada o de exclusión severa.

Señala el autor, que en referencia con el eje político, en un 76% de los hogares encuestados, el cabeza de familia no tiene estudios primarios o el graduado escolar (Segura Vázquez, 2009, p. 80). A su vez, 44 hogares (p. 46) de los encuestados manifiestan tener al menos un menor no escolarizado, en edad de estarlo. Estos aspectos pueden ofrecer alguna pista no sólo sobre el tipo de trabajos a los que podrá tener acceso el cabeza de familia, o la necesidad de permanecer algún adulto en casa al cuidado de los niños y niñas sin escolarizar, sino también sobre el peso y la importancia que las cuestiones educativas o relacionadas con el contexto escolar puedan tener en ese ambiente familiar; o la posible indulgencia de las instituciones educativas que permiten esta alta tasa de no escolarización en edad obligatoria.

En el eje de las relaciones sociales, cabe destacar que en los hogares excluidos de forma severa, la exclusión a causa de la lengua afecta al 40,2% de los casos. Y es que, 638 hogares de los 1500 encuestados en los distritos IV y V manifiestan tener en el hogar al menos una persona mayor de 18 años que no sabe escribir o leer y escribir en castellano (Segura Vázquez, 2009, p. 46). Este hecho puede darnos una idea del papel que el castellano y el *tamazight* tienen en la vida de la ciudadanía de Melilla.

	Integración Precaria	Exclusión Compensada	Exclusión Severa	Total
EJE ECONÓMICO	60,4	94,8	100	75,6
Exclusión del empleo	13,9	62	24,1	50,9
Exclusión del producto	42,3	39,7	18	53,1
EJE POLÍTICO	88,1	98,1	100	
Exclusión de la participación política	33,3	43,9	22,8	27,3
Exclusión de la educación	41,2	43,7	15,1	80,6
Exclusión de la vivienda	32,8	43,8	23,4	40,9
Exclusión de la salud	10,6	50,2	39,1	23,4
EJE DE RELACIONES SOCIALES	23	48	29	22,9
Exclusión de la lengua	6	19,9	40,2	15,3
Exclusión del tiempo libre	5,6	10,4	16,4	8,5

Tabla 2.5: Nivel de integración-exclusión (Segura Vázquez, 2009, p. 77)

También hemos prestado atención a los aspectos relacionados con la participación de los adultos, por ser este un aspecto relevante para el estudio del caso. A este respecto, se refiere Segura Vázquez (2009) cuando indica que en el caso de 484 hogares, el cabeza de familia o el segundo miembro que más ingresos aporta, no tiene derecho a elegir representantes políticos ni a ser elegido (p. 49). Con todo lo anterior, apenas el 5% de los hogares entrevistados en el distrito IV y V están integrados (p. 86), mientras que la exclusión severa afecta a un 12% de los hogares de este distrito (p. 91).

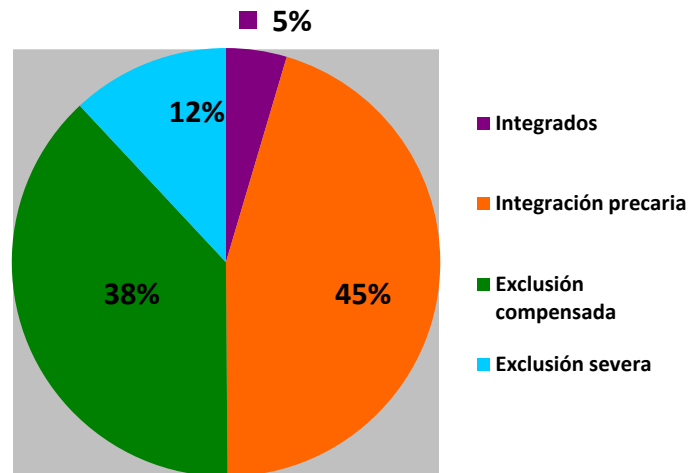


Fig. 2.6: Nivel de integración-exclusión (Segura Vázquez, 2009)

2.5. Panorama de la investigación sobre el hecho *amazigh*

Hasta hace unos años, eran escasos los estudios realizados sobre el pueblo *amazigh* a pesar de ser un pueblo presente en el Mediterráneo durante diez milenios. Tampoco han sido abundantes los estudios en español, aunque ésta ha sido la potencia colonial en la zona hasta que se «desenganchara del Norte de Marruecos en 1957» (Raha Ahmed, 1994, p. 7).

No obstante, desde los años setenta se ha evidenciado un resurgimiento del interés por conocer y profundizar en esta cultura; un proceso de valorización del hecho *amazigh*, que se ve reflejado según Chaker (1994, p. 112) en los esfuerzos por normalizar y difundir el uso de un código escrito común. También se observa este cambio en los centros académicos dedicados al estudio de lo *amazigh* en diferentes países, algunos de los cuales son recogidos por Mahjoub (2000):

- La Universidad de Los Ángeles con R. Applegate y T. Penchoen que imparten clases en *tachelhit*.
- La Universidad de Utrech en Bélgica por R. Otten sobre el estudio del rifeño.
- La Universidad de Copenhague con K.G. Prasse sobre la gramática tuareg.
- En Hamburgo con A. Wilimas, centrado en el estudio del kabilio y los dialectos bereberes (llamados así por el autor).

En Francia, señala el autor, la Universidad de París III, creó el *Institut National des Langues et Civilisations Orientales* y la *École Pratique des Hautes Etudes* (Sorbona) donde se imparten todos los dialectos bereberes, así como el líbico y el kabil, respectivamente. Además Gabriel Camps, dirige el *Laboratoire d'Anthropologie et de Préhistoire de la Méditerranée Orientale*, y promueve la elaboración de una enciclopedia bereber (Mahjoub, 2000, p. 87).

En España, las investigaciones sobre el tema son menos numerosas. La Universidad de La Laguna, en colaboración con el Aula de Cultura *Amazigh* de la misma universidad viene celebrando las jornadas *amazigh* para el conocimiento y debate sobre esta cultura y su relación con la historia canaria. Este interés se manifiesta también en la convocatoria de cursos para el aprendizaje de la lengua *tamazight*, por ejemplo por medio de la Asociación Cultural “Tamusni” de Canarias; o en Cataluña con la asociación Tamazga-Cataluña. En Melilla se oferta un curso en una plataforma virtual de la propia Ciudad Autónoma; otro desde el Seminario Permanente y uno más a través del Centro Asociado de la Universidad Nacional de Enseñanza a Distancia (UNED)¹⁸.

El valor del conocimiento de este idioma ya se mostró con anterioridad cuando en 1944 se publicó la “Gramática de la lengua rifeña” por Pedro Sarrionandia quien aborda el estudio de este idioma con gran sistematicidad; la obra de Peregrin de 1944 con título “Rudimentos de bereber-rifeño”; el “Diccionario árabe-*tamazight*” de Mohamed Chafik; o en 1944 el “Diccionario español-rifeño” de Esteban Ibáñez. No obstante, tras la independencia del Magreb las investigaciones sobre el tema son intermitentes, disminuyen sensiblemente en el norte de África, aunque se mantienen en el extranjero (Mahjoub, 2000, p. 96).

En cuanto a la cuestión *amazigh*, esta ha sido más apoyada y reivindicativa en aquellos lugares donde más ha sido negada. Actuaciones de desprecio, de prohibición a expresarse en su idioma, de políticas de des-culturización, la anulación de uso de las costumbres *imazighen*, etc. son algunos de los motivos esgrimidos por los autores (Lounaouci, 2000, p. 59; Belkasssem, 2000, p. 110) para explicar el auge, del que llaman, movimiento reivindicativo bereber. De hecho, en la actualidad, este auge también se refleja en la proliferación de páginas web, foros digitales, blog o redes sociales sobre el tema, algunas de las cuales se recogen en las referencias bibliográficas.

A su vez, la investigación y descripción más reciente relacionada con la temática *amazigh*, se ha referido sobre todo a profundizaciones sobre aspectos culturales, históricos y sociales del pueblo *amazigh* (Moga, 1992; Raha Ahmed 1994; Moga y Raha Ahmed, 2000; Blanco de Izaga, 2000, Madariaga, 2009 o Belmonte, 2010) o sobre su lengua desde un punto de vista gramatical (Sarrionandia, 1925; Ibáñez, 1959; Peregrín 1944 o Moufra, 1992); centrando el estudio en la situación lingüística (Mesa Franco y Sánchez Fernández, 1996; Ruiz Domínguez, 1998; Olmos, 2003; Sánchez Suárez 2003; Fernández Smith y otros, 2008) y menos sobre la tradición oral de su cultura (Hamú Kaddú, 2002). Y aunque existen algunos acercamientos a la caracterización de la mujer de Melilla en general (San José Requejo y otros,

¹⁸ <http://www.diariosur.es/20090203/melilla/tamazight-imparta-uned-dividira-20090203.html>

2002 y Sánchez Suárez, 2004) o *amazigh* en particular (Moga y Raha Ahmed, 1998; San José Requejo y otros, 2002; Hamú Kaddú, 2002), cuando se trata de la investigación centrada en el niño o la niña en este contexto, el panorama investigativo es menos prolífero y se centra sobre todo en los resultados del sistema educativo:

- Osuna Benavente (2000) se acerca de forma transversal a la infancia *amazigh* en Melilla a través de la caracterización del sistema educativo en Melilla, durante el primer tercio del siglo XX. De la misma manera que M^a José Molina en el año 2007 al estudiar la comprensión lectora de los niños y niñas de Educación Infantil de Melilla.
- Vidal García, Adderramán y Moreno Martos (1998) en su propuesta didáctica en educación infantil ofrecen una alternativa holística para el trabajo con el alumnado *imazighen* desde el conocimiento de su cultura.
- Una descripción de los juegos populares bereberes a través de la revisión de las prácticas en el norte de Marruecos, es ofrecida por Granda (1995), pero dichos juegos no son, según explica el autor, los que encuentra en los centros educativos de la ciudad, incluso en los centros educativos con mayor porcentaje de alumnado de origen *amazigh*.
- El debate sobre la lengua materna también ha sido objeto de estudio de diferentes tesis doctorales como la defendida por Olmos (2003) titulada “Diagnóstico de la problemática de la lengua materna del alumnado de Educación Obligatoria en aulas multiculturales de Melilla”; el “Estudio sociolingüístico del habla de Melilla” de Ruiz Domínguez (1998); o el estudio que Mesa Franco y Sánchez Fernández publicaron en 1996 sobre las implicaciones que el bilingüismo tiene en las aulas de los centros educativos.
- Para finalizar, destacamos el último estudio relacionado con el abandono escolar temprano en la ciudad de Melilla dirigido por Sánchez Fernández (2010).

2.6. El *tamazight*¹⁹

El debate sobre lo *amazigh* está muy ligado al debate sobre su idioma por ser en la actualidad el verdadero elemento de identidad de esta cultura, según autores como Gonzalbes Gravioto (1994, p. 20), Hart (1994, p. 117) y Onrubia Pintado (2000, p. 15).

El *tamazight* es la lengua más antigua del Magreb, siglos VIII y VI milenio a.n.e. (Onrubia Pintado, 2000, p. 27) y la única autóctona del norte de África (p. 29), junto con el

¹⁹ Aunque en español el final -ght no es pronunciable y hay quien aboga por hablar de “amazirga”, optamos por *tamazight* por ser la designación más extendida.

talchihit, hablado en el Atlas Medio y el *tarifit* de las provincias del norte del país y del Rif (Rodríguez, 2003). Además, se relaciona con el antiguo egipcio o con el líbico (Gonzalbes Gravioto, 1994, p. 25), y pertenece «al grupo de las lenguas hamíticas como la antigua egipcia, *galla*, *someli* y otras llamadas proptosemíticas» (Jiménez Ortoneda, 1930, p. 21). Pero el pasado de esta lengua se remonta mucho más atrás en el tiempo, porque hubo muchos lugares que un día fueron hogar de este pueblo. Así, se confirma por ejemplo el origen *amazigh* que también tiene el guanche canario (Raha Ahmed, 1994, p. 8; Arnaiz, 2000, p. 75).

El *tamazight* es conocido por diferentes nombres: bereber, cheloh, *chelha*, *tamacigt* «pero su verdadero nombre parece ser el último, que según sea el dialecto, se *dice tamacigt*, *tamachek*, o la *amariga*» (Moufra, 1992, p. 50). Sin embargo, a pesar de su antigüedad y de su extensión, el *tamazight* siempre ha tenido que competir con otras lenguas, no saliendo siempre victorioso. En este sentido, explica Chaker (1994) que en el siglo II «la lengua bereber ya aparece como idioma dominado» (p. 106). Y aunque existieron las bases para la escritura a partir del alfabeto líbico, antepasado del *tifinag*, tuareg actual, el *tamazight* no se consolidó ni de forma escrita²⁰, ni como vehículo de comunicación oficial, y de hecho «todas las manifestaciones escritas del poder central se hacían en otras lenguas, principalmente la púnica» (p. 107). Después, y aunque hasta el siglo XII se utilizara el *tamazight* en la escritura usando caracteres árabes, con la llegada del Islam, el árabe asume el papel de lengua de la religión, pero también de lo oficial y por supuesto de lo escrito, relegando al resto de lenguas al ámbito privado o lúdico. Por tanto, y a pesar de las tentativas por sistematizar la escritura, Hart (1994) reconoce que «el bereber, o los dialectos bereberes, es sobre todo un idioma que no se escribe. Pertenece a una cultura y a una civilización, que aunque forma parte integral de la más amplia civilización islámica y musulmana, es sobre todo oral» (p. 118). En resumen se trata de una lengua sometida a desventajas que ya eran apuntadas por Chaker (1994, p. 105):

- Es minoritaria en todos los países donde está representada.
- Es utilizada sobre todo en la zona rural y en situaciones de comunicación que se han mantenido “tradicionales”.
- Está confinada a un uso esencialmente rural; en todas partes lo escrito queda como un epifenómeno sin un anclaje profundo, de momento.
- Tiene muchos dialectos y se presenta bajo la forma de un número muy elevado de hablas distintas, diseminadas sobre un territorio inmenso.

²⁰ En la actualidad existen diferentes líneas de opinión en cuanto a la elección de los caracteres para la escritura del *tamazight*. Unos abogan por rescatar la escritura en *tifinah*, otros se decantan por los caracteres árabes, incluso los hay que prefieren los caracteres latinos.

- No está reconocida por las instituciones estatales, excepto en los “flecós” del mundo bereber (tuareg en Níger y en Mali, *zenaga* en Mauritania; pero todas las excepciones son recientes y no tienen más que un impacto muy modesto sobre los datos globales)
- Prácticamente nunca ha sido sometida a un proceso de codificación/uniformización, especialmente en el lenguaje escrito

De hecho, la competencia histórica con otras lenguas también se ha mantenido en la historia más reciente. La prohibición del *tamazight*²¹ como lengua oficial en Marruecos y el no reconocimiento de la misma (Mahjoub, 2000, p. 89), incluso en los países donde su uso está más extendido (sólo es lengua oficial en Níger y Mali), han provocado rumores sobre su supervivencia. Sin embargo, los métodos usados para valorar la vida de las lenguas se basan en criterios escritos que no parecen adecuados para la medición de la vida de este idioma (Onrubia Pintado, 2000, p. 25).

En el caso concreto de la ciudad de Melilla una parte importante de su población tiene el *tamazight* (o alguno de sus dialectos) como lengua materna y la usa frecuentemente en su comunicación diaria, con lo que no podemos decir que en el caso de esta ciudad esté confinada a un uso esencialmente rural, aunque sí que no está reconocida oficialmente. De hecho, la relación oficial de las instituciones con esta lengua ha sido difusa a lo largo del tiempo, porque si bien aún no ha sido reconocida oficialmente, sí se han llevado a cabo actuaciones de cierto apoyo, quizás derivadas de una necesidad real o de la presión ciudadana, más que de un convencimiento sobre la necesidad del cuidado de una lengua que es identidad para un sector importante de la población y cultura para todos y todas.

Así, y relacionado con los intereses de España en Marruecos, es creada primero, en 1904 la Academia Oficial de Árabe en Melilla, y después en 1914 se introduce el *chelja* (*tamazight*). Aunque también asiste población civil estos estudios se dirigen fundamentalmente a la población militar, por «la importancia que para España reviste el estudio del árabe y del chelja, precioso instrumento de penetración del que no es posible prescindir» (El Telegrama del Rif 2-10-1914 nº 9065). Mientras, en la zona del protectorado se crean al menos tres sistemas de enseñanza: sistema franco-árabe; franco-hebreo y franco-*amazigh* (Belkassen, 2000, p. 109).

²¹A consecuencia de las movilizaciones del 20 de febrero de 2011 llevadas a cabo en Marruecos, el rey Mohamed VI anuncia una reforma constitucional que, entre otras modificaciones, incluye la incorporación del *tamazight* como lengua oficial junto con el Árabe.
<http://izuran.blogspot.com/2011/06/la-nueva-constitucion-marroqui.html>
<http://labrujula.elperiodico.com/slideshow/la-comunidad-bereber-recupera-su-historia-tras-la-nueva-constitucion-marroqui/>

Por otro lado, en los años noventa, Valderrama (1994, p. 61) apunta la pérdida de terreno del *tamazight* frente al árabe y a ello contribuye, según el autor, de manera especial las políticas lingüísticas desarrolladas en los países donde se habla el *tamazight*. El no reconocimiento como lengua oficial o el uso del árabe como lengua para el rezo parecen haber contribuido a ello. Y aunque no podemos hablar de un cambio radical de esta tendencia, en la actualidad existen algunas iniciativas para conocer y difundir esta lengua, prueba de ello son los seminarios y cursos para el aprendizaje del *tamazight* a los que ya nos hemos referido.

En Melilla, el *tamazight* convive con el castellano mayoritariamente, aunque existen otros idiomas como el árabe culto que es utilizado para el estudio del Corán; el árabe vulgar; o el francés; y en los centros educativos además el inglés. Sin menoscabo de lo anteriormente recogido, las lenguas de mayor difusión en la ciudad son el castellano y el *tamazight*, aunque no se utilizan con el mismo rango. El castellano es la lengua oficial, utilizada por tanto como vehículo de transmisión habitual de información personal, privada y doméstica, pero también institucional, pública y política. En cambio, el *tamazight* es utilizado sólo por el sector de población *amazigh* para sus intercambios cotidianos o de índole personal o privada. No constituye una lengua oficial y tampoco se difunde en carteles públicos de forma sistemática, aunque comienza a usarse de forma tímida y casi folclórica en la publicidad de eventos relacionados con la cultura *amazigh*, como vemos en la figura.



Fig. 2.7: Folleto anunciador de las actividades del año nuevo *amazigh* en español y *tamazight*
Extraído de <http://www.melillamedia.es/evento-ampliado.php?id=162>

A pesar de lo poco extendido de su escritura no ocurre lo mismo con su expresión oral, de hecho, sí es común escuchar el *tamazight* en muchos locales comerciales o servicios públicos, aunque no tanto como una medida facilitadora institucionalizada, sino como una actuación ciudadana particular.

Esta situación lleva a muchos a hablar de diglosia, es decir, de convivencia de las dos lenguas, pero sin un estatus igualitario entre ellas; frente a bilingüismo, situación en la que los

hablantes hacen un uso de ambas lenguas al mismo nivel y con la misma habilidad. A su vez, otros autores se refieren al fenómeno lingüístico de la ciudad como “semilingüismo”, término usado por Hansegard (1975), Cummins (1976) y Toukoma y Skutnabb-Kangas (1977), alegando una falta de competencia en el uso de ambas lenguas que evita el uso del término bilingüismo.

Aunque el *tamazight* no es idioma oficial en Marruecos ni en España, en ambos países existen informativos en este idioma. Hassan (2000) reconoce que «la lengua beréber se utiliza más en los medio de comunicación extranjeros que en los países del Magreb, donde sus dirigentes siempre han ocultado sistemáticamente la cultura beréber» (p. 156).

No obstante, el auge del movimiento *amazigh* ha logrado actualizar el idioma y *visibilizarlo*, aunque sea sólo de forma simbólica, a través de los medios de comunicación, o con los cursos para su aprendizaje, aunque no sea reconocido oficialmente. También en Marruecos se están dando los primeros pasos. Pero como decimos, se trata sólo de unos tímidos pasos o quizás movimientos simbólicos, ya que como comentó Lounes Belkacen, presidente del “Congreso Mundial de Amazigh”, en la conferencia impartida en Melilla el 22 de enero de 2011, con motivo de la celebración del año nuevo *amazigh*, «por cada dírham dedicado al *tamazight*, son miles los dedicados al árabe» o, añadido, en el caso de Melilla, al castellano.

2.7. La tradición oral

Una vez descrito parte del debate lingüístico sobre el *tamazight*, a continuación nos disponemos a conocer algunas manifestaciones en este idioma a través de textos de tradición oral que, desde las voces de las mujeres, nos ayudarán a conocer más a este pueblo. En este sentido Hamú Haddú (2000) explica que «las reuniones que se celebran para festejar bodas, nacimientos o circuncisiones son los lugares idóneos para que las mujeres se expresen más libremente» (p. 141). Allí, las mujeres además de expresar cantos, refranes o pareados, inventan otros según la ocasión. Algunos de los textos orales recogidos por la autora son:

“Oh Fadma, cuyos cabellos caen hasta la bandeja
tu cuerpo sólo está hecho para el enclaustramiento”

Donde como explica la autora, se resalta «los rasgos que más se valoran de una mujer [...] su belleza física, el pudor y la honestidad [...] porque ella es depositaria de la honra de la familia» (p. 142).

“Había decidido casarme con un forastero,
sin embargo mi primo es mi mejor compañero”

Pareado que resalta los matrimonios acordados y el sentimiento tribal.

“Vaya con el viejo, saco de dolores,
quiere saltarse la cama para zamparse los hojaldres”

Los matrimonios acordados suelen ser comunes entre mujeres jóvenes y varones mayores que se casan por segunda o tercera vez, incluso pudiendo producirse poligamia.

“Muchachas, hermanas mías, venid a llorar conmigo,
tomé por esposo a un viejo que muerto amaneció”

La muerte del marido puede dejar desprotegida a la mujer ya que «las mujeres rifeñas no poseen propiedades en su haber, y en la práctica, no heredan, pues normalmente viven en la casa del marido o en la de sus parientes masculinos» (p. 143).

“Acaso vas a llevar los cabellos como las crines de los caballos
quiero a la que sea respetuosa con los hermanos de su marido”

Pareado que alude a la *funarah* con la que se cubre el pelo.

2.8. La religión

Tradicionalmente, la sociedad *amazigh* se ha asociado con un pueblo poco religioso. Moga (2000) se refiere a este hecho al resaltar las palabras de Cándido Lobera sobre «la poca islamización de los bereberes, que nunca han sido heridos de ortodoxia, sino además su escasa arabización» (p. 79). Con este sentimiento parecieron caminar los “kabilios” al establecer las primeras escuelas laicas en torno a 1873, donde «practicaban un auténtico apostolado escolar, laico y republicano, mostrándose muy respetuosos por la cultura y la religión de sus alumnos» Lacoste-Duardin (1994, p. 139), pero que encontraron la oposición de los colonos franceses. De hecho, Gonzalbes Gravioto (1994) explica que antes de la conquista árabe del Magreb «había entre ellos quienes profesaban la religión judía, otros eran cristianos y otros paganos, adoraban al sol, a la luna y a los ídolos» (p. 38). Sin embargo, Lacoste-Duardin no utiliza estos datos para concluir una falta de religiosidad, sino que la religiosidad de este pueblo se demuestra en «que lo sagrado impregna aún la mayor parte de los actos más cotidianos, empezando por el número de éstos en la vida doméstica» (p. 134). Quizás entonces estén más asociadas las referencias a la religiosidad de los *imazighen* con el rigor con que se aplica la ortodoxia religiosa.

En la ciudad de Melilla es frecuente el uso de términos religiosos como culturales, o culturales como religiosos. Pero este uso de los conceptos no está únicamente extendido en el habla cotidiana de la ciudadanía, sino también en la prensa local o en los textos científicos de escritores y escritoras de la zona, que pueden aludir al sentido sociológico que los términos tienen o la necesidad de hacerse entender por los demás. En definitiva, de una u otra manera es habitual el uso de palabras como “musulmán” no para referirse al creyente en Mahoma,

sino para referirse a una persona de cultura *amazigh*, o incluso por oposición a la persona “cristiana”. Sobre esto llama la atención Raha Ahmed (1994) cuando explica que:

« [...] no es de extrañar que varios autores se equivocaron obviamente al asemejar el fenómeno de arabización con el de islamización [...]. Cabe diferenciarlos porque si bien la islamización es un hecho religioso, [...] la arabización es una transformación lingüística en el sentido de que los *imazighen* han optado por el árabe como medio de expresión de su cultura» (p. 98).

Sin embargo, el peso actual que la religión tiene en las decisiones y la vida cotidiana de los *imazighen* llega incluso a sorprenderlos. A ello hace referencia la conversación con los informantes en la que explican los cambios que se han producido en la vestimenta de la mujer.

Es aferrarse a... cada uno lo suyo, ¿sabes? Porque tú no puedes estar fuera de la comunidad de, porque si no te sientes desplazada, por mucho que tú quieras, y llegue el momento en el que... ah, yo paso de "to" y estoy aquí... y llega el momento de que tú no estás ni aquí ni allí, ¿sabes? Finalmente qué pasa, el hebreo es más hebreo que ninguno, porque se está poniendo el "kipad", la mujer se están poniendo las pelucas, las nuestras se están poniendo el pañuelo... lo que nunca en la vida se ha hecho... si yo mi madre ha ido sin pañuelo hasta hace poco... y se ha puesto el pañuelo de distinta manera... ahora los pañuelos que se están poniendo ahora son de la otra parte del mundo que no es nuestro pañuelo, ¿entiendes? Vienen de otras partes, además en tonos oscuros... nosotros nos hemos puesto pañuelos alegres con flores... ¿sabes? Y hemos enseñado toda la vida el pelo... toda la vida...

Conversación con informante clave 2, página 9 de la transcripción.

Yo siempre... me llamaba la atención mi abuela porque iba con colores claros, "super" llamativos... y su pañuelo a juego... su bolso a juego... todo...

Conversación con informante clave 5, página 9 de la transcripción.

El cambio en la forma de vestir no sólo se traduce en la preferencia por anudar el pañuelo a la cabeza de una u otra forma, sino también en la selección de colores. Las informantes destacan la llegada de colores oscuros, cuando la tradición *amazigh* tradicionalmente se ha decantado por el colorido y el estampado, de hecho, Onrubia Pintado (2000) habla de «un fondo antiguo panberber que abarca la totalidad de los colores fundamentales con la sorprendente excepción del negro» (p. 28). Estos cambios también llamaron la atención de Lounes Belkasen, presidente del Congreso Mundial Amazigh, en su visita a Melilla con motivo de la celebración del año nuevo *amazigh*. Lounes, al terminar su

intervención²², preguntó a las mujeres presentes por qué usaban el pañuelo como lo hacían y qué tenía que ver con el uso *amazigh*. Tras la pregunta se produjo un murmullo, pero ninguna respuesta.

El cambio en los usos religiosos que se produce en parte de la población *amazigh* de la ciudad, y que los informantes relacionan con una reafirmación de la identidad, también ha sido objeto de comentario por parte de Youssef Courbage, especialista en demografía de los países árabes del Institut National d'Études Démographiques de Francia, quien en la conferencia que impartió en la Casa Árabe de Madrid, y recogida por El Telegrama en su edición de 4 de febrero de 2011, aseguró que «el islamismo actual nace de la crisis originada por la nostalgia de un pasado mítico motivado además por la emancipación de la mujer y la reactivación de un sentimiento religioso».

3. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO DEL ESTUDIO DE CASO

El centro educativo donde se desarrolla el estudio de caso, como hemos señalado, se localiza en un barrio, perteneciente al distrito V de la ciudad, y es habitado casi exclusivamente por población *amazigh*. En este barrio «la forma de vida se ajusta a los patrones de la cultura rifeña en cuanto a la lengua, costumbres, forma de las construcciones y organización social» (Mayoral, 2003, p. 40). Este es uno de los motivos que justifican que en el título del estudio aludamos a la cultura *amazigh*, a pesar de no ser nuestra intención la realización de una caracterización de la misma. Sin embargo, dado que constituye un hecho que la mayoría del alumnado en el que se centra el caso es *imazighen*, tampoco quisimos negar que alguno de los hallazgos pudieran relacionarse con esta realidad cultural.

El centro educativo abarca las etapas de Educación Primaria e Infantil, y para ello cuenta con varios edificios separados unos de otros. El edificio principal y de mayor tamaño alberga las aulas de Primaria, así como el comedor, los despachos, o la conserjería. Cuatro aulas de Educación Infantil se sitúan en otro edificio; mientras que el resto de aulas y un pequeño gimnasio están en una tercera construcción. Como consecuencia de esta estructura, las aulas incluidas en cada edificio obligan a separar al menos un nivel, que en este centro, están formados por tres clases. De esta manera, cada curso escolar, uno de los niveles tiene una de sus aulas separada del resto.

El centro escolariza alrededor de 700 niños y niñas, de los que más de 200 asisten a las aulas de 3, 4 y 5 años. El alumnado escolarizado es casi por completo de origen *amazigh*,

²² La intervención de Lounes Belkasen, a la que asistimos, se puede escuchar en versión original en la grabación que se adjunta en el anexo.

aunque además cada curso escolar se incorporan los niños y niñas residentes en el Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes (CETI) cuya nacionalidad, idioma y procedencia es variada. Junto con estos estudiantes, el centro dispone de una plantilla de 50 docentes.

La administración educativa denomina a este centro, como “centro de difícil desempeño” en razón a las características de los estudiantes que escolariza y de las condiciones sociales y económicas del barrio, pero esta denominación no implica legislativamente un trato específico o una dotación económica adicional.

Entre los problemas no relacionados directamente con el proceso de enseñanza y aprendizaje con los niños y niñas, destacamos:

- Los recurrentes asaltos, destrozos y robos que se repiten en los edificios de Educación Infantil que continuamente merman no sólo las estructuras con las que cuenta el centro, sino los materiales fungibles, los soportes informáticos y la moral de los docentes.
- Las abundantes bajas por enfermedad que se producen cada curso escolar en el centro por parte del equipo docente.
- No existe una Asociación de Madres y Padres (AMPA) aunque se han dado varios intentos fallidos de formarla a través de las clases de alfabetización de la Escuela de Madres gestionada por la ONG Movimiento por la Paz (MPDL).

4. A MODO DE SÍNTESIS

La comprensión de otras culturas puede resultar un proceso complejo y constituye uno de los retos educativos a los que se pretende dar respuesta a través de las propuestas interculturales. La mayoría de estas propuestas y reflexiones asocian literalmente o de forma soslayada la diversidad cultural con fenómenos como la migración. Pero las situaciones multiculturales cobran especial significado cuando las diferencias no se explican por razones de movilidad ciudadana, sino simplemente por diversidad ciudadana. Este sería el caso de Melilla. Una pequeña ciudad en la que los ciudadanos españoles interiorizan diferentes tradiciones culturales, diferentes lenguas maternas o profesan distintas religiones, siendo las mayoritarias la población *amazigh* y la de origen peninsular.

La historia de Melilla refleja los agravios que ha sufrido la población *amazigh* frente a la de origen peninsular, a través de la identificación del pueblo *amazigh* como “los otros”, “los inmigrantes”. Apenas hace veinticinco años la nacionalidad española fue reconocida para estos ciudadanos y acreditada con documento nacional de identidad. Sin embargo, todavía de los textos periodísticos o científicos, así como de las expresiones ciudadanas puede extraerse

cierto desconocimiento al respecto, evidente en la confusión terminológica para referirse a esta población como musulmana (sin haber preguntado la creencia religiosa de cada individuo); de origen marroquí (dando por hecho que el lugar de nacimiento de estos ciudadanos es el país vecino, aún cuando muchos de sus antepasados ya residían en este territorio antes de llamarse Melilla o de existir Marruecos como estado); tampoco colaboran a la aclaración la denominación de estos ciudadanos como “árabes” obviando que los árabes fueron otro pueblo invasor, como lo fueron los españoles en su día. Y si bien, muchas de estas diferencias han sido superadas, aún se evidencian retos. Por un lado, confusiones en el lenguaje de la población de origen peninsular sobre el estatus actual, el origen o los derechos de la población *amazigh*. Por el otro, son evidentes las descompensaciones históricas (de infraestructuras, políticas, educativas, lingüísticas...) que acarrearán nuevas dificultades en la actualidad. Además, en los escritos pasados sobre el pueblo *amazigh* están presentes concepciones que dibujan a la persona *amazigh* como bárbara y salvaje. La situación de desventaja cultural ha tenido a lo largo de los años repercusiones en distintos aspectos de la vida cotidiana que después se han podido convertir en dificultades estructurales mayores. La imposibilidad de acceder a la compra de una vivienda derivó en la proliferación de asentamientos ilegales que constituyen hoy barrios enteros sin ordenamiento urbano, la mayoría situados en el distrito V donde se localiza el estudio de caso.

La visión colonizadora y etnocéntrica parece haber permanecido mucho más años que los del Protectorado, porque también en algunas investigaciones se mantienen y difunden puntos de vista sustentados en confusiones conceptuales, como la oposición de términos “europeo vs *amazigh*” en una investigación sobre la realidad en Melilla (Rodríguez, Álvarez, Lorenzo y Cremades, 2010) que sugiere que la población *amazigh* de Melilla no es europea.

Por tanto, aún hoy existen dificultades conceptuales para identificar a los ciudadanos *amazighen* de Melilla como españoles de cultura *amazigh* y no como marroquíes o árabes. Nuestra historia y la trayectoria de otros estados nos enseña cómo actuaciones encaminadas a la represión o discriminación de las identidades culturales pueden derivar en respuestas de exacerbación. Por ello, son las políticas de puesta en valor de las culturas las que hasta ahora se han reconocido como mejor herramienta para la prevención de extremismos y radicalismos ideológicos. El sentimiento de pertenencia ha sido uno de los valores más cuidados por la tradición de este pueblo, posiblemente al estar, la mayor parte de su historia, sometidos a colonizadores. La lengua, los ritos primero y ahora también la religión parecen ser cuestiones que unifican en una sociedad diversa. Pero la negación o la omisión de la identidad cultural de un pueblo, no sólo se produce a través de tradiciones, sino también a través de su lengua, que puede ocasionar en las personas sentimientos de inseguridad que se traduzcan en la búsqueda

de reafirmaciones de su identidad a través de la proliferación de minorías, de radicalismo o de extremismos. El debate sobre el papel del *tamazight* en Melilla no es sólo un debate político, también tiene implicaciones culturales, sociales y educativas. Llevar a cabo la enseñanza en un idioma concreto, supone en sí una desventaja que se puede añadir a otras.

Por ello, como parte del estudio de caso trataremos de conocer en profundidad cómo se construye las habilidades de participación que nos convierten en ciudadanos; así como los procesos de construcción del otro desde el centro educativo estudio de caso, con la población infantil *amazigh*.

E L PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

1. EL HORIZONTE DE LA INVESTIGACIÓN
 - 1.1. En el camino de lo interpretativo y lo crítico
 - 1.2. Con una mochila cualitativa
2. EL ESTUDIO DE CASO
 - 2.1. *Issues* y preguntas para investigar
 - 2.2. Con el permiso de las niñas y de los niños
 - 2.3. Instrumentos para recoger vivencias
 - 2.3.1. Un diario con mucho más que el día a día
 - 2.3.2. Las observaciones con mil ojos
 - 2.3.3. Las conversaciones con la infancia
 - 2.3.4. Las entrevistas de otros puntos de vista
 - 2.3.5. Otros documentos
 - 2.4. Analizar e interpretar desde los sujetos infantiles
 - 2.5. Desde la interpretación profunda a la generalización natural

1. EL HORIZONTE DE LA INVESTIGACIÓN

Las páginas siguientes las dedicamos a explicar los procesos seguidos durante el desarrollo de la investigación a lo largo de estos 4 años. Las decisiones tomadas reflejan una forma de entender la investigación educativa, que condiciona la elección de determinados sistemas de recogida y análisis, e incluso el propio tipo de información que se considera relevante para la investigación. Para repasar este proceso, no haremos una revisión teórica de los diferentes posicionamientos con respecto a la investigación en general y a la educativa en particular, sino que repasaremos el proceso de investigación mencionando las referencias metodológicas que nos han servido de aval en las decisiones tomadas. Queremos reflejar de esta manera el propio

proceso de investigación y obviar el debate en torno a elecciones de paradigmas, metodologías e instrumentos.

El proceso de investigación se inicia el primer año de incorporación como docente al centro educativo, cuando manifestamos al grupo de investigación el interés por adecuar mi conocimiento y habilidades educativas al nuevo contexto de trabajo: un centro situado en una zona con una alta tasa de familias en situación desfavorecida, con alumnado en su mayoría de cultura *amazigh* y cuya lengua materna no era el castellano. Durante este curso académico la profunda revisión bibliográfica y documental referida a la infancia en general y a la cultura *amazigh* en particular, despertó aún más mi interés por comprender y conocer en profundidad a estos niños y niñas sobre todo en el contexto escolar, como base para encontrar una respuesta educativa adecuada. Un objetivo inicial al que después se incorporaron otros a los que nos referiremos después, relacionados con la *visibilización* de la diversidad de voces de la infancia del caso.

A partir de las lecturas, los contactos y la formación recibida durante todo ese tiempo, se forja en mí el convencimiento de llevar a cabo un proceso de investigación que además de generar un conocimiento práctico útil, tenga entre sus máximas el respeto y la puesta en valor de la infancia desde las primeras edades de escolarización, a través por ejemplo de un diseño de investigación en el que asuma un papel protagonista.

Pero, no será hasta el segundo año, cuando una modificación en las condiciones laborales me permitió tener contacto directo con todo el alumnado del centro educativo de edad comprendida entre los 3 y los 6 años. Así comenzamos a elaborar el primer diseño de investigación, con el objetivo de comprender los procesos de construcción de la infancia en un contexto escolar, con situaciones desfavorecidas social y económicamente, a partir del alumnado. Sin embargo, el día a día nos descubrió dificultades que no habíamos contemplado, así como otros aspectos de sus propias vidas en los que la infancia mostraba interés. Nos embarcamos entonces en un proceso de investigación como un camino emergente, con idas y venidas sobre las preguntas de investigación, con continuas reflexiones sobre el proceso iniciado, similar a una espiral que avanza desde los aspectos más concretos y amplía su radio de acción dando vueltas sobre el lugar de inicio, como mirándolo desde diferentes puntos de vista.



Fig. 3.1: Una espiral natural

1.1. En el camino de lo interpretativo y lo crítico

El inicio de esta investigación lo situamos, en el interés por conseguir que una profunda comprensión del contexto de trabajo, repercuta en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de la consideración fundamental del conocimiento aportado por la infancia. El primer impulso para embarcarnos en este proceso, lo encontré en el interés por comprender y conocer no sólo los significados, sino sobre todo el sentido y los sentidos que los diferentes acontecimientos, estructuras, funciones o roles escolares asumían para la niñez. Se trató de un esfuerzo por comprender la vida en la escuela desde el alumnado. Consideramos necesario conocer la forma de entender la realidad escolar, de mano de las personas protagonistas: de las niñas y de los niños. Desde el convencimiento, que para tomar decisiones adecuadas al contexto sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, no bastaba únicamente con un acercamiento a la infancia a través de descripciones, caracterizaciones, secuenciaciones o cuantificaciones elaboradas por personas adultas, con la intención de lograr cierto “control” e incluso “predicción” sobre los acontecimientos educativos. Conocer cómo veían, sentían, vivían, entendían y comprendían el proceso de escolarización, dotando de valor académico y científico a este conocimiento, podría convertirse en una herramienta que nos permitiera adecuar mi rol a sus necesidades; que nos descubriera los elementos menos evidentes que determinan la relación escuela-alumnado; así como que valorizara el saber del que disponen los sujetos infantiles, incluso desde las edades más tempranas.

Este acercamiento al caso sitúa el proceso de investigación en un **paradigma** (Khun, 2006) **interpretativo** (Weber, 1971) en la medida que, prioriza los sentidos y los significados de los agentes participantes, que trata de abordar las construcciones que los sujetos hacen del contexto escolar considerándolo como un sistema de estructuras, pero también como un entorno “estructurante” en sí mismo (Bourdieu, 2007), y que considera determinantes en el presente aquellos otros artefactos históricos.

Como venimos señalando, desde el principio evidenciamos nuestro interés por desarrollar la investigación junto con las personas protagonistas, que tradicionalmente reciben un trato menos privilegiado en los procesos de investigación: las niñas y los niños.

Consideramos que la infancia del caso que nos ocupaba, se comportaba como un grupo social minoritario, no sólo por razón de edad, sino también por cuestión cultural, lingüística y sobre todo social y económica. En este sentido, iniciamos un proceso de investigación donde el alumnado no sólo han actuado como sujetos de estudio, sino como interlocutores claves que han participado en la construcción del conocimiento conjunto y reflexivo a través de mecanismos de comunicación (Habermas, 1987). La investigación se convirtió entonces, en un reto que superó las meras dificultades del diseño y asumió una responsabilidad y sensibilidad intelectual (De la Herrán, 2005) en la transformación social a través de la *visibilización*, por medio de instrumentos científicos y académicos, de las voces de los sectores menos favorecidos y más silenciados (Guba, 1990). De esta manera, a la mirada interpretativa anterior, se suma una intencionalidad **social y crítica**.

1.2. Con una mochila cualitativa

En el marco de este planteamiento interpretativo y crítico pensamos en distintos instrumentos que nos permitieran recoger la información de este contexto. Elegimos entrevistas, conversaciones, observaciones, grabaciones y diarios como medios a nuestro alcance que tradujeran en palabras, los gestos, las organizaciones y las estructuras. Además, nos interesamos por buscar los sentidos de las palabras y de otros lenguajes que la propia infancia otorgó a lo que pasaba a su alrededor. Unas estrategias para acercarnos a los sujetos y agentes de la investigación que destacaban el aspecto cualitativo de la misma según la concepción al respecto de Denzin y Lincoln (2005).

Nos decantamos por estas estrategias y por ende por este marco cualitativo, desde el convencimiento de que fueron estas herramientas las que mejor sirvieron a las cuestiones de la investigación y a las pretensiones finales de la misma. Asumimos un planteamiento con respecto a la investigación en el que nos interesamos por conocer en profundidad el caso; atendiendo a las interpretaciones de los actores; y valorando el contexto concreto en el que se produjeron las acciones.

También hemos manejado otros acercamientos a la cuestión escolar y la infancia, bien en forma de investigaciones científicas desde una perspectiva multicultural (Mesa Franco y Sánchez Fernández, 1996), bien a través de evaluaciones administrativas, como en el caso de las evaluaciones anuales de diagnóstico y otros (Sánchez Fernández, 2010), que las relacionan desde la perspectiva de los resultados académicos. Pero en pocas ocasiones, la relación entre la escuela y la infancia es abordaba poniendo el énfasis en su comprensión a través de un análisis en profundidad. De la misma manera, que también han sido escasas las investigaciones

que planteaban la relación entre escuela e infancia contando con las niñas y los niños como agentes protagonistas en la construcción del discurso.

Sin duda, estas decisiones sobre el planteamiento de la investigación y la elección metodológica también tenían que ver con una concepción sobre mi propia labor como docente desde una perspectiva práctica y crítica (Habermas, 1987). Práctica por los objetivos relacionados con las implicaciones que tuvo en el proceso de enseñanza y aprendizaje la comprensión del caso; pero también crítica, en el momento que en todo ese proceso destacamos el papel de la infancia y la pretensión de *visibilizar* y dar valor a sus voces como interlocutores claves en el proceso de transformación de las relaciones con la infancia desde la propia escuela.

2. EL ESTUDIO DE CASO

El interés por las situaciones educativas ante las que nos interrogamos por los procesos, los porqués y el entendimiento de las personas partícipes, con una intención de contribuir al cambio social, situó nuestra noción sobre la investigación en la escuela próxima a las concepciones interpretativas y críticas, como hemos visto hasta ahora. Perspectiva desde la que comenzamos a pensar qué estrategias e instrumentos servirían de mejor manera al objetivo de comprender a la infancia del caso en una situación de escolarización, con vivencias en situaciones desfavorecidas social y económicamente y minoritarias en cuanto a la razón social, cultural y lingüística. Las singularidades del contexto de este alumnado, así como el interés por hacer partícipes del proceso a los sujetos justificó la elección de la metodología de estudio de caso (Stake, 2007) como mejor herramienta para los objetivos que nos habíamos planteado.

El diseño de la investigación a través del estudio de caso nos permitió acercarnos a una realidad específica, única y muy concreta, y profundizar en la complejidad de los mecanismos que se han puesto en juego, con el objetivo de conseguir una mejor comprensión del funcionamiento de las relaciones entre los actores y las estructuras, entre la infancia y la escuela. De esta forma, a lo largo de la investigación usamos la metodología de estudio de caso para comprender la relación que los mecanismos de escolarización han mantenido con el alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil de un centro educativo, situado en una zona con situaciones desfavorecidas social y económicamente, donde el alumnado es mayoritariamente *amazigh*.

El estudio de caso se planteó en un contexto bien definido y muy concreto: un centro educativo de una zona de la ciudad, desfavorecida social y económicamente, con altas tasas de

pobreza y significativas limitaciones en cuanto al acceso a servicios públicos, culturales o de ocio. Los protagonistas fueron niñas y niños de entre 3 y 6 años, escolarizados en el segundo ciclo de Educación Infantil, que en muchos casos contaban con escaso acceso a recursos económicos, y en su mayoría pertenecían a la cultura *amazigh* con el *tamazight* como lengua materna, un idioma no reconocido oficialmente en el Estado Español. Lo específico del caso eliminó la posibilidad de extraer conclusiones generales, objetivo que por otro lado no estuvo entre nuestras pretensiones, aunque sí creímos que del análisis realizado, y de la narración expuesta podían descubrirse relaciones interesantes para otros contextos escolares, donde también estuviera presente el contraste de poder por razones culturales, de edad, económicas, etc.

Elegimos este caso porque pensamos que al investigar sobre el contexto de trabajo sería toda la comunidad educativa la beneficiaria del proceso, en la medida que el aprendizaje que extrajéramos no sólo afectaría a nuestra propia práctica profesional, sino a la mejor comprensión de los procesos que se ponen en funcionamiento cuando se inicia la escolarización. Del mismo modo, la pertenencia de la investigadora a la comunidad educativa del caso facilitó el acceso al campo y la buena acogida del proceso investigador.

Para llevarlo a cabo, nos servimos de las conversaciones que mantuvimos con el alumnado interesado de 9 aulas diferentes (más de 20 conversaciones en cada aula, cada curso escolar) durante 2 años consecutivos, es decir, más de 300 momentos de conversación en los que participaban hasta 6 estudiantes, y que recogimos y seleccionamos en el diario junto con las observaciones e impresiones de la investigadora.

Pero además, para lograr un acercamiento en profundidad a esta realidad, también hablamos con maestras, familias y recopilamos información sobre el barrio y la cultura *amazigh* a través de la revisión de documentos, informes, la realización de entrevistas o las conversaciones con otros actores ajenos al contexto escolar. Ante toda esta información buscamos acercamientos diferentes, divergentes e incluso en ocasiones contradictorios, con el objetivo de reflexionar sobre todos los puntos de vista. Un proceso continuado y emergente que hemos tratado de representar con ayuda del gráfico siguiente:

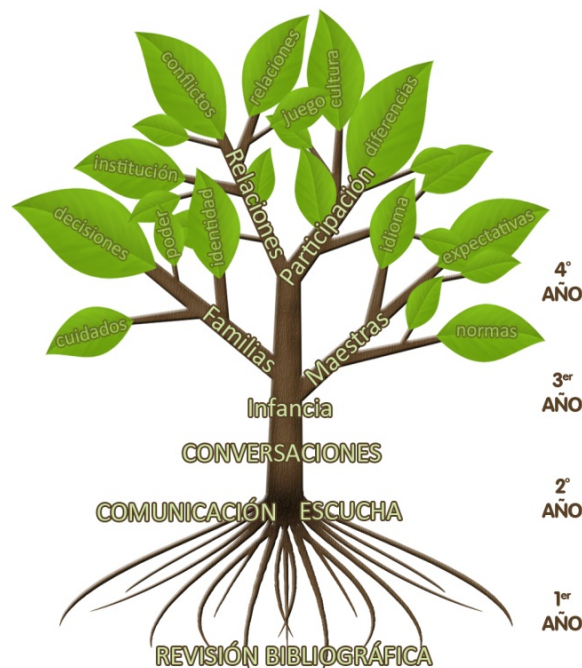


Fig. 3.2: Proceso de investigación emergente

El estudio de caso comenzó con una profunda revisión teórica sobre temas diferentes relacionados con la investigación educativa, la infancia, la escuela o la cultura *amazigh* que casi a modo de semillas despertaron mayores inquietudes sobre los temas. Con estas lecturas sobre infancia, escuela y cultura *amazigh* quisimos hacer una inmersión de ideas, no para comprobar si las propuestas de los autores eran más o menos verdaderas en el contexto del caso. Más bien, el fin de dichas lecturas fue realizar un debate interno como un proceso más formativo que experimental, a partir del cual comenzar a construir el proceso investigador.

Después, durante las conversaciones, poco a poco, la atención se fue dirigiendo hacia aquellos aspectos que más relevancia tenían para la infancia, y que pensamos mejor podrían contribuir a comprender el contexto del caso. No obstante, en los intercambios orales con los sujetos infantiles de los primeros meses no conseguimos la suficiente profundidad en las conversaciones como para extraer tópicos desde los que analizar.

Extracto del diario: 6 de octubre, página 18

Tengo la sensación de que algo falla, de que no soy capaz de conseguir que me hablen de cómo ven ellos y ellas las cosas; tampoco me siento capaz de hacerlo; si ya es complicado hacer entrevistas en profundidad con adultos de tu mismo idioma, con niños y niñas que en muchos casos desconocen en gran medida el idioma que usamos, parece imposible. Además a veces pierdo el hilo de historias que seguro que son importantes para los niños, como la del balcón de Omar, por querer que hablen todos y todas. Quizás fuera más fácil si la conversación surgiera entre ellos y ellas, así quizás se olvidarían de ofrecerme respuestas correctas o no.

Ante esta dificultad, en primer lugar, intentamos ser nosotros quienes formuláramos las primeras cuestiones que nos servirían en el proceso de recopilación de información. Para ello formulamos una serie de preguntas como parte de temas más amplios que pensábamos interesantes para la comprensión de caso. Son las siguientes:

1. ¿Cómo se construye la infancia escolarizada de origen *amazigh*?
 - 1.1. ¿Existe una infancia con características propiamente *amazigh*?
 - 1.1.1. ¿Cuáles son los elementos externos y internos de la representación social de la infancia *amazigh*? (¿tiene categoría de minoría, es visible, es una estructura diferente en la sociedad *amazigh*?)
 - 1.1.2. ¿Qué características tiene su juego?
 - 1.1.3. ¿Qué relación existe entre sus juegos y la convivencia entre iguales?
 - 1.1.4. ¿Qué papel juega la religión en la construcción de esta infancia?
 - 1.1.5. ¿Existen contradicciones entre las pautas familiares, religiosas y escolares?
 - 1.1.6. ¿Cómo afectan las relaciones familiares a la construcción de la infancia?
 - 1.1.7. ¿Qué papel juega la escuela en la construcción de la infancia?
 - 1.1.8. ¿Sustituye la escuela a la familia?
 - 1.1.9. ¿Cómo construye la escuela, la familia y el niño los valores democráticos y de participación?
 - 1.1.10. ¿Qué lugar ocupa el niño en las relaciones en la escuela y en la familia? (decisiones, escucha, responsabilidades...)
 - 1.1.11. ¿Las características propias de esta infancia se deben a factores económicos o raciales?
2. ¿Qué expectativa tiene la escuela de la infancia *amazigh* escolarizada?
 - 2.1. ¿Qué efectos tienen y tendrán las políticas de calidad, eficiencia, productividad en esta infancia?
 - 2.2. ¿Nos ponemos de acuerdo en la escuela sobre qué queremos de la infancia, qué es la infancia...?
 - 2.3. ¿Qué fortalezas o actitudes resilientes aprenden los niños en este contexto?
 - 2.4. ¿Es una infancia resiliente en la escuela y en la familia?
 - 2.5. ¿Qué decisiones toma el niño en la escuela o en la familia?
 - 2.6. ¿Cómo enseñamos y demostramos la democracia, la participación, la autoridad, las sanciones, justicia, injusticia, compasión, el perdón...?
 - 2.7. ¿Cuál es la experiencia ciudadana en Ed. Infantil?
3. ¿Cómo ven todo esto los niños y niñas?
 - 3.1. ¿Cómo describen a la infancia como grupo y a ellos como individuos?
 - 3.2. ¿Cómo describen la escuela?
 - 3.3. ¿Qué dicen los niños de sus familias?
 - 3.4. ¿Experimentan desigualdades o desventaja?
 - 3.5. ¿Cómo ven la diferencia entre iguales?
 - 3.6. ¿Se valoran como una minoría o grupo social?
4. ¿Existen contradicciones?
 - 4.1. ¿Entre la infancia escolar y familiar?
 - 4.2. ¿Entre la infancia familiar y social?
 - 4.3. ¿Entre la infancia escolar y social?
 - 4.4. ¿Constituyen las dificultades con el idioma una forma de aislamiento?

Tabla 3.3: Formulación inicial de las preguntas desde la investigadora

Sin entrar ahora, lo haremos después, en el tipo de formulación con el que inicialmente planteamos las cuestiones, sí queremos destacar una idea, ya que con estas preguntas no conseguíamos uno de los objetivos que nos habíamos planteado con mayor

interés desde el inicio de la investigación, es decir, que el estudio avanzara desde las propuestas de la infancia. Ante esta situación, decidimos descartar tanto tales preguntas como la posibilidad de avanzar en el caso de acuerdo a los tiempos habituales para una investigación. En su lugar, nos organizamos respetando a los ritmos que marcaban las habilidades comunicativas del alumnado y su interés sobre los temas. Fue un tiempo que nos sirvió además para mejorar en nuestras habilidades de escucha de sus otros lenguajes, más allá de la expresión oral, así como en la creación de un clima adecuado a la conversación.

En este proceso, muchas de las preguntas anteriores fueron descartadas por no ser abordadas en profundidad por los sujetos infantiles; o por superar las posibilidades del estudio de caso. Otras se modificaron cuando el alumnado manifestó interés por esa cuestión. Poco a poco, fuimos contribuyendo en la creación del “tronco” de nuestro estudio del que comenzaban a surgir las primeras cuestiones, pero que efectivamente requirieron antes de otras habilidades como la escucha por parte de la maestra; o de mayor interés por la comunicación en el caso de los niños y de las niñas. Aseguramos así un contexto para la comunicación basado en la seguridad, el diálogo y la comunicación, como si de esta forma lográramos ensanchar y dotar de firmeza el tronco del árbol en el que se estaba convirtiendo el estudio de caso.

De esta forma, durante el segundo y tercer año, las conversaciones ganaron profundidad, autonomía y decisión, por lo que rechazamos de forma definitiva ser nosotros quienes eligiéramos las temáticas del estudio, y optamos por encontrar desde las palabras de las niñas y los niños aquellas cuestiones que, bien estaban muy presentes en sus conversaciones, en sus juegos, en sus dinámicas e incluso en sus silencios; o bien, aún siendo menos frecuentes resultaban muy intensas o impactantes cuando surgían. Comenzaban a verse tímidamente las primeras hojas del árbol.

El alumnado nos habló de ellos, de sus actividades, de una situación de juego, de un miedo, de una alegría, de un drama, de una habilidad, de una mentira, de una decisión, etc. La mayoría de los temas sobre los que conversaban podrían ser incluidos en tres grandes temáticas: una relacionada con la infancia, otra con la familia y otra con la escuela. Y aunque la evolución de los temas lo abordamos en el apartado siguiente, aquí destacamos que aunque el alumnado nos habló sobre las familias, la escuela, sus iguales, sus juegos, o las normas, temíamos que al abordar el caso sólo desde la perspectiva de la infancia pudiéramos perdernos información relevante para la comprensión de los procesos. Fue entonces cuando decidimos incorporar las voces de las familias y de las maestras para preguntarles sobre aquellas cuestiones de las que la infancia nos había hablado. De esta forma, los conceptos planteados por unos y otros, las ideas expuestas o los sentimientos expresados dejaron de ser

elementos aislados y se relacionaron, conectaron y entrelazaron casi como esas hojas y ramas del árbol, con el que estamos representado el diseño del estudio, que al mirarlas parecen una sola mancha verde.

No obstante, no fue hasta el cuarto año cuando de manera especial nos dedicamos a desmarañar esa mezcla; a intentar separar lo máximo posible las hojas y las ramas atendiendo al modo como se habían mezclado y los porqués de haberlo hecho. Decidimos de esta forma articular el estudio en torno a grandes bloques temáticos, dos de ellos relacionados con las formas de mirar a su alrededor del alumnado, y los dos restantes con lo propio con respecto a la institución escolar y familiar:

- La participación desde la infancia.
- Las experiencias y descripciones de la infancia sobre las relaciones en la escuela.
- Las miradas de las maestras.
- Las miradas de las familias.

Aunque el trabajo para el conocimiento de la realidad del caso se alargó durante varios años, en todo momento fuimos conscientes de las limitaciones del propio caso, en la medida que cada niño, niña, familia, maestra o maestro podría haber sido un caso en sí mismo. Pero desde el principio optamos por renunciar a las individualizaciones en exceso, e incluso a la posibilidad de elegir a uno de estos casos y seguirlo en el tiempo. En su lugar, sólo atendimos a las individualidades de las personas protagonistas cuando nos eran de utilidad para comprender la globalidad de un acontecimiento o de un grupo. De esta manera, intentamos que el acercamiento a las niñas y a los niños como un grupo, aunque no homogéneo, nos ayudara a comprender las distintas interacciones que se produjeron en la escuela.

Del mismo modo, en diferentes momentos de la investigación se abrieron otras posibles vías hacia el mayor conocimiento de las realidades familiares, del desarrollo profesional docente, de la organización de la escuela, del aprendizaje de modelos adultos de diferenciación de papeles de género, etc. Sin embargo, estas líneas fueron aparcadas, aunque consideradas como futuras líneas de investigación. En su lugar tratamos continuamente de dirigir la atención al objetivo del caso: comprender las relaciones que se establecen entre una infancia y la escolarización.

2.1. *Issues* y preguntas para investigar

La investigación la organizamos en torno a *issues* (Stake, 2007) que constituyeron los grandes temas de interés para el caso. La elección, incluso la redacción, de estos temas y de las preguntas de la investigación generaron problemáticas que nos han acompañado durante toda la investigación. Por un lado, mantuvimos nuestro interés por que fueran los sujetos infantiles

quienes, durante sus conversaciones, delimitaran las cuestiones relevantes para los temas generales. Por el otro, fuimos conscientes de las dificultades que para la profundización del caso podría tener el planteamiento de preguntas de forma demasiado amplia. Por ello, optamos por la elaboración inicial de unos *temas éticos* (Stake, 2007), que aunque fueron formulados por la investigadora en un primer momento, se abordaron desde una perspectiva lo suficientemente flexible como para modificarlos, incorporar o eliminar, otros *temas éticos* (Stake, 2007) en función, no sólo de la profundización en el caso, sino de las demandas que manifestó la infancia. De esta forma, las observaciones y las conversaciones con el alumnado fueron descubriendo las temáticas más relevantes, a la vez que se abrieron otros caminos, algunos de ellos descartados porque no fueron pactados con las maestras en la negociación del acceso. Por ese motivo, eliminamos la información referida directamente a las prácticas docentes o aquellas cuestiones que pudieran individualizar su atención.

Progresivamente, fuimos capaces de incluir en grandes bloques temáticos las cuestiones recurrentes en las conversaciones, dinámicas, juegos y emociones. Prestamos atención a la participación en el grupo, dentro y fuera de clase, e incluso con la familia, así como a su forma de entender las relaciones con el otro, los iguales, los adultos o los diferentes. Estos bloques temáticos nos permitieron incluir tanto las formas de comprender propias, como los análisis comunes también para los demás. Así, en todos abordamos la cuestión del idioma, el concepto de infancia, o las expectativas con respecto a la escuela. A su vez, desde la amplitud de las dos primeras temáticas, pudimos conocer la mirada de la infancia de una forma más profunda, abordando aspectos como la relación entre iguales, el papel de la diferencia, la discapacidad, el juego, los modelos adultos, las normas propias y las impuestas, etc.

Con los meses fuimos cercando los aspectos de las preguntas de la investigación, aunque sin definir las por completo, a la espera de introducir información de los niños y las niñas. Incluso, las conversaciones y observaciones realizadas, evidenciaron intereses que de forma transversal podrían aparecer al abordar otros temas. De esta forma, los *issues* de la investigación evolucionaron desde el inicio, hasta el punto que el planteamiento de temas de interés para el alumnado modificó la formulación, los plazos e incluso el diseño. Modificaciones aceptadas siempre con el objetivo de profundizar en la mejor comprensión del caso. De esta forma, conseguimos abordar cuestiones sobre el idioma o la infancia desde la perspectiva de los sujetos infantiles, pero también desde sus familias o de los docentes. De hecho, esta formulación de las preguntas sin un planteamiento previo de categorías a detectar, nos permitió profundizar en las cuestiones a partir de los elementos que cada uno de los agentes exponía sobre los temas. Logramos desarrollar un diseño emergente que posibilitó

conocer el análisis de las grandes cuestiones desde los propios protagonistas, con sus argumentaciones, sentimientos, emociones y construcciones. La tabla siguiente trata de mostrar la evolución en las preguntas de investigación a partir de los temas.

FORMULACIÓN DESDE LA INVESTIGADORA	FORMULACIÓN INICIAL DE <i>ISSUES</i> CON LA INFANCIA	EVOLUCIÓN DE <i>ISSUES</i> DESDE LA INFANCIA
<p>¿Cómo se construye la infancia escolarizada de origen amazigh? ¿Existe una infancia con características propiamente <i>amazigh</i>? ¿Cuáles son los elementos externos e internos de la representación social de la infancia <i>amazigh</i>? (¿tiene categoría de minoría, es visible, es una estructura diferente en la sociedad <i>amazigh</i>?) ¿Qué características tiene su juego? ¿Qué relación existe entre sus juegos y la convivencia entre iguales? ¿Qué papel juega la religión en la construcción de esta infancia? ¿Existen contradicciones entre las pautas familiares, religiosas y escolares? ¿Cómo afectan las relaciones familiares a la construcción de la infancia? ¿Qué papel juega la escuela en la construcción de la infancia? ¿Sustituye la escuela a la familia? ¿Cómo construye la escuela, la familia y el niño los valores democráticos y de participación? ¿Qué lugar ocupa el niño en las relaciones en la escuela y en la familia? (decisiones, escucha, responsabilidades...) ¿Las características propias de esta infancia se deben a factores económicos o raciales? ¿Qué expectativa tiene la escuela de la infancia amazigh escolarizada? ¿Qué efectos tienen y tendrán las políticas de calidad, eficiencia, productividad en esta infancia? ¿Nos ponemos de acuerdo en la escuela sobre qué queremos de la infancia, qué es la infancia...? ¿Qué fortalezas o actitudes resilientes aprenden los niños en este contexto? ¿Es una infancia resiliente en la escuela y en la familia? ¿Qué decisiones toma el niño en la escuela o en la familia? ¿Cómo enseñamos y demostramos la democracia, la participación, la autoridad, las sanciones, justicia, injusticia, compasión, el perdón...? ¿Cuál es la experiencia ciudadana en Ed. Infantil? ¿Cómo ven todo esto los niños y niñas? ¿Cómo describen a la infancia como grupo y a ellos como individuos? ¿Cómo describen la escuela? ¿Qué dicen los niños de sus familias? ¿Experimentan desigualdades o desventaja? ¿Cómo ven la diferencia entre iguales? ¿Se valoran como una minoría o grupo social? ¿Existen contradicciones? ¿Entre la infancia escolar y familiar? ¿Entre la infancia familiar y social? ¿Entre la infancia escolar y social? ¿Constituyen las dificultades con el idioma una forma de aislamiento?</p>	<p>PARTICIPACIÓN ¿Cómo se construye la infancia en la escuela a través de los sistemas de participación?</p> <p>LAS RELACIONES ¿Cómo son las relaciones de los niños y las niñas con los iguales y con los adultos del contexto escolar?</p> <p>DOCENTES ¿Qué esperan los docentes de las niñas y niños escolarizados?</p> <p>FAMILIAS ¿Cuáles son las expectativas de las familias de los niños y niñas durante su escolarización?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué mecanismos favorecen en la escuela para participación de los niños y las niñas del caso? - ¿Qué aspectos de las niñas y los niños del caso facilitan procesos de participación? - ¿Cómo los niños y las niñas se sienten parte de la escuela, de la clase o de un grupo de amistades? - ¿Tienen los niños y las niñas mecanismos propios para la participación? - ¿Cómo empezamos a participar en la escuela? - ¿Cómo se convierte la escuela en un contexto participativo? - ¿Cuáles son las principales formas de relación para las niñas y los niños del caso? - ¿Disponen las niñas y los niños de caso de mecanismos para gestionar las relaciones entre iguales en el contexto escolar? - ¿Qué implicaciones tienen las diferentes formas de relacionarse con las personas adultas del colegio para las niñas y los niños del caso? - ¿Qué sentido tiene para los niños y las niñas el castigo físico? - ¿Cómo se produce el aprendizaje infantil de la diferenciación adulta de los papeles sociales de hombres y mujeres? - ¿Cómo se construye la diferencia para los niños y las niñas de caso? - ¿Las maestras relacionan el desempeño de los niños y las niñas en la escuela con la cuestión del idioma? - ¿El concepto que las maestras tienen de la infancia afecta a las relaciones con los niños y niñas y a su escolarización? - ¿Qué implicaciones para el proceso de escolarización tienen las propias concepciones sobre los niños y las niñas de las maestras? - ¿Las familias consideran los aspectos contextuales y los determinantes históricos en sus expectativas hacia la escolarización de los niños y niñas? - ¿La cuestión del idioma es considerada como un problema por parte de las familias en la escolarización de los niños y las niñas? - ¿El concepto que las familias tienen de la infancia afecta a las relaciones con los niños y niñas y a su escolarización? - ¿Cómo la diferenciación de los papeles sociales de las mujeres y los hombres repercute en la relación con la escuela?

Tabla 3.4: Evolución de *issues* del estudio de caso

2.2. Con el permiso de las niñas y de los niños

El estudio de caso transcurrió a la vez que la investigadora llevaba a cabo su labor profesional como maestra de un programa que desarrolla la competencia en comunicación lingüística en castellano de los niños y niñas, a partir de situaciones de conversación y diálogo naturales. Lo que no estaba previsto, ni como parte del programa, ni por parte de la maestra, fue que durante estas situaciones naturales de diálogo el alumnado planteara a la maestra conversaciones sobre temas de relevancia, no sólo personal sino también social. Los diálogos sacaron a la luz una realidad, que por ser individual, no restaba valor social y denuncia a la situación de la infancia. Se referían a su cotidianidad, a la escuela, a sus responsabilidades, pero también a sus miedos, a sus sentimientos o a sus condiciones de vida, y lo hacían sin parecer querer otra cosa a cambio, más que alguien que les escuchara y atendiera a su historia.

Sin embargo, para la maestra estas conversaciones supusieron mucho más. El valor del conocimiento del alumnado justificaba que esas historias salieran de la escuela, pero que lo hicieran de la forma que merecían, más allá que como meras anécdotas de aula. A cambio, la maestra sintió la necesidad de compartirles vivencias personales con la misma confianza y respeto que le demostraban. Se trataba de exponerse como ello lo hacían con ella. A la vez que asumió el compromiso de *visibilizar* esa realidad a través de herramientas académicas, por ejemplo con la difusión del programa²³; y también científicas, como la investigación que presentamos, que permitieran mostrar a otras personas, contextos y épocas, el aprendizaje que estábamos construyendo juntos. Ambas decisiones colaboraron a asegurar un uso cuidadoso de estas conversaciones en las que siempre estuviera presente un intercambio basado en el respeto y el cuidado para la construcción de conocimiento conjunto y la transformación social.

Esta situación convirtió a la infancia en el grupo que actuó como anfitrión principal y ante el que nos esforzamos por cumplir los compromisos. No hemos incorporado el caso de ningún niño o niña concreto, ni tampoco hemos seguido, para la investigación, una situación particular durante un tiempo con objeto de conocer su evolución, por lo que descartamos solicitar autorización por escrito de las familias para conversar con determinados estudiantes. En cambio, hemos mantenido nuestro compromiso de respeto al alumnado con quienes sólo hemos conversado cuando decidían hacerlo y sólo sobre aquellos aspectos sobre los que querían hablar, a veces incluso sin necesidad de formular pregunta alguna. Este planteamiento

²³ “Alehop: Programa para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística” recibió el primer premio a la Acción Magistral en el 2010 y el Sello Europeo a las Iniciativas Innovadoras en el Aprendizaje de las Lenguas en el año 2011.

ha supuesto anteponer sus ritmos a los de la investigación, por ello, los tiempos que hemos necesitado para llegar a conclusiones sobre el caso se han alargado más de lo esperado, ya que los temas eran planteados desde las propias necesidades de los niños y de las niñas cuando elegían hablar sobre ellos y no de la investigación.

Por supuesto, todas las conversaciones que mantuvimos se realizaron de forma voluntaria desde dos perspectivas. Por un lado, en cuanto a la decisión de participar o no en la conversación de cada una de las sesiones; y por el otro, en cuanto a qué y hasta qué punto profundizar en los temas surgidos. La decisión de participar en la conversación superaba el interés que podíamos tener desde el punto de vista ético e investigativo, ya que desde el mismo programa Alehop se proponía dicha filosofía para que el alumnado reflexionara y tomara decisiones sobre en qué actividad dedicar su tiempo. Una dinámica, que por otro lado surgió de los propios estudiantes y no tanto de los planteamientos iniciales de esta propuesta didáctica. Ni desde el punto de vista docente, ni tampoco desde el de la investigación, encontramos problema alguno con esta forma de plantear la relación con los sujetos. Al contrario, nos sirvió para conversar con todo el alumnado, pero en aquellos momentos en los que se sentían más proclives al intercambio comunicativo o cuando sus necesidades de expresión eran mayores.

El resto de agentes de la comunidad educativa, aunque en el día a día del aula tenían una función importante, para el caso son relegados a un papel descriptivo, y nos referimos a ellos cuando creemos que son importantes para caracterizar el contexto, y no tanto como un objeto de atención para el estudio. Por ello, ni el colegio, ni el equipo docente es considerado objeto de estudio y así es como se acuerda en los momentos de negociación.

Por otro lado, las familias y algunas maestras también prestaron su visión sobre la infancia en el contexto escolar de la investigación. En este caso, el acceso a la información se hizo a través de entrevistas con familias y maestras que participaron de forma voluntaria, anónima y cuyas transcripciones, disponibles en el anexo, fueron puestas a su disposición para dar la conformidad sobre la información recogida.

2.3. Instrumentos para recoger vivencias

2.3.1. Un diario con mucho más que el día a día

El diario de esta investigación fue una herramienta versátil. No quisimos que un uso excesivamente ortodoxo de un instrumento de recogida información limitara la investigación, sino que preferimos usar una herramienta que fuera capaz de recopilar toda la información que necesitábamos. En él recogimos tanto las conversaciones con los sujetos, el contexto en el que se produjeron, los mensajes que expresaron de otras formas, por ejemplo no verbales, o

las impresiones de la investigadora. La decisión de hacer un uso flexible del diario encontró su explicación por un lado, en nuestro empeño en contar con un instrumento capaz de recopilar toda la información que necesitábamos, y no tanto en el uso de un instrumento concreto en su forma más ortodoxa, pero que nos pudiera limitar en ese proceso de recogida de información. Por otro lado, en las similitudes que el diario que la maestra venía desarrollando como parte de su práctica, mantenía con un posible instrumento (cuaderno de campo, diario de investigación, etc.) para la recogida de información del caso. Descartamos la opción de usar dos instrumentos, el diario de la maestra y otro para la investigación, sobre todo porque al tratarse de una única persona la que ejercía la labor docente e investigadora, podría resultar un proceso de escritura complicado, que por respetar la forma o la estructura del instrumento, dejara de profundizar en el sentido o en el fondo de las cuestiones. Por ello nos decantamos por una escritura de un diario que recogiera información de interés y análisis para la investigación, a la vez que fuera de utilidad a la maestra, con ayuda de algunas modificaciones:

- Incorporamos las transcripciones de las conversaciones y la descripción del contexto en el que se produjeron.
- Modificamos todos los nombres de las personas que aparecían para garantizar el anonimato.
- Eliminamos, para la investigación, las referencias y datos que superaban los aspectos negociados para el caso en los términos acordados con las personas implicadas.

En cuanto a los nombres, aunque en el diario aparecen nombres de niños y de niñas, en ningún caso se corresponden con la realidad, pero elegimos esta forma de referirnos a los protagonistas con la que mantenemos unos nombres, que aunque ficticios, destacan la importancia que tuvo cada uno de ellos, con sus voces, con sus historias y con sus opiniones.

El diario también asumió un papel clave para colaborar en los procesos de escritura y análisis, cuando creímos necesario deslindar el rol de maestra y el de investigadora. Aunque conscientes que al ser una misma persona quien asumía ambas funciones, la frontera que las separó fue siempre muy difusa, e incluso inexistente por momentos. Situación que, lejos de convertirse en un problema para la investigación, nos descubrió la utilidad que la combinación de las funciones de investigadora y de maestra tenía en el día a día, para interiorizar dinámicas de cuestionamiento de las estructuras establecidas, de evaluación y de reflexión crítica sobre la propia labor.

Las jornadas de labor docente que durante años fueron motivo de impresiones, impulsos o sentimientos, adoptaron un espíritu más reflexivo en el momento de iniciar la escritura del diario, generalmente durante la tarde y tras la jornada escolar. Escribir se

convirtió con el paso de los días y los meses en un acto casi ritual donde volver a saborear algunos momentos de la jornada, a la vez que dedicar un tiempo para reflexionar sobre el alumnado desde otros puntos de vista. De hecho, es posible observar, a partir de la lectura del diario, un tránsito desde una redacción cuyo protagonismo se centró, en el inicio, en la visión de la maestra, hasta el momento en el que gracias a la labor investigadora, la maestra (aún siendo la misma persona) descubrió formas de escuchar a la infancia más allá de las palabras, y otorgó valor y protagonismo a los análisis, comprensiones y entendimientos del alumnado sobre la realidad escolar, familiar y social. Un aspecto que señalaremos es que aunque al iniciar la escritura del diario ya conocíamos el objetivo principal del caso, aún no habíamos definido los *issues* que nos ayudarían a comprenderlo, porque para ello necesitábamos mayor complicidad con los sujetos del caso. Optamos, entonces, por iniciar la escritura a partir de los acontecimientos y conversaciones que resultaban más llamativas. De esta manera fuimos capaces de comprobar, el contraste entre los elementos “llamativos” para la investigadora al inicio de la investigación, y los destacados en el diario cuando la investigadora incorporó habilidades de escucha con el alumnado. También, de lo no “valorado” o incluso “desprestigiado” para la dinámica escolar en el caso. Esta transformación profesional, pero también personal, de la propia maestra a partir del proceso de investigación y reflexión que se realizó de forma paralela al estudio de caso, constituyó un hito de tal interés para la investigadora que decidimos abordarlo con mayor profundidad en el capítulo referido a las miradas de las maestras hacia la infancia del caso.

Para terminar, añadiremos que en el diario se plasman, además de las transcripciones de las conversaciones con el alumnado, y con otros agentes de la comunidad educativa, las observaciones participantes y no participantes que abordamos a continuación.

2.3.2. Las observaciones con mil ojos

En el apartado anterior comenzamos a reflexionar sobre la complicada separación de roles (maestra-investigadora) que experimenta la autora de este trabajo a lo largo de todo el estudio. Admitimos que dicha diferenciación fue en muchos casos difusa e incluso inexistente, pero para facilitar la explicación del proceso de la investigación trataremos de diferenciar, por un lado, los momentos en los que la autora asume un rol de “maestra” en la medida que su función se aproxima a las expectativas de la institución escolar, a los requerimientos de las programaciones escolares o de las demandas de la institución educativa; y por otro lado, los momentos como “investigadora” para los casos en los que las reflexiones y acciones se alejaban de los requerimientos institucionales, se producían fuera del contexto escolar, o se desarrollaban sobre la propia maestra a modo de reflexión crítica.

De esta forma, las observaciones que recogimos en el diario consideraron dos posiciones distintas, una en la que se incluyeron momentos de observación no participante, desde una perspectiva prioritariamente investigadora, y otros momentos de participación, donde destacamos sobre todo el rol de maestra.

Hablamos de observaciones participantes para referirnos a las que se realizaron sobre todo en los momentos de conversación. Esos fueron quizás los momentos en los que el rol de la investigadora y el de la maestra estuvieron más fusionados, e incluso el caso se impregnó de tintes de investigación-acción, en la medida que la información que pensamos desde “la investigadora”, afectó a las decisiones que tomamos “como maestra”. Las observaciones que se realizaron como investigadora, desde una perspectiva abierta y flexible, hicieron posible atender desde otra mirada a acontecimientos que habían pasado desapercibidos a los ojos de la maestra, en la clase en el momento de producirse, o incluso que fueron valorados de forma distinta. Así fue como la observación de la investigadora y el análisis posterior, repercutió sobre la práctica profesional de la maestra, y permitió ver a las niñas y a los niños desde otra perspectiva, más comprensiva y global.

Por otro lado, las observaciones no participantes se realizaron en momentos escolares no dirigidos por la maestra, por ejemplo en el patio del recreo, pero también en la observación de las grabaciones llevadas a cabo durante las conversaciones con el alumnado. En esos momentos la observación atañó tanto a los sujetos como a la propia maestra, de esta manera fue posible lograr momentos de mayor separación, entre la labor de la maestra y de las funciones de la investigadora. Fueron momentos donde nos interrogamos por dinámicas ya establecidas en la institución, o asumidas como “naturales” en el caso. Hablamos entonces de observación no participante porque en ese contexto, la autora, en lugar de asumir la norma que le transmite el caso, adoptó una perspectiva crítica, reflexiva y de cuestionamiento que aleja su punto de vista del contexto, toma perspectiva y lo analiza desde fuera. Ahí hablamos del rol de investigadora.

Sin embargo, tanto en unos, como en otros momentos, constituyó todo un reto desvincular la mirada de maestra desde la institución escolar, de la mirada de maestra como investigadora. En este proceso, que también tuvo mucho de aprendizaje y al que nos referimos en el capítulo sobre la mirada de las maestras, fue de gran ayuda dirigir los momentos de observación con ayuda de la formulación de preguntas previas. De esta manera, fuimos capaces de realizar observaciones poniendo en cuestión también las normas más arraigadas del contexto escolar y recogiendo con mayor fidelidad las formas de hacer, ser y relacionarse del alumnado.

2.3.3. Las conversaciones con la infancia

Aunque las entrevistas y las realizadas en profundidad, son instrumentos habituales en los estudios de caso, nosotros hemos optado por usar el término “conversaciones” para referirnos a los momentos de diálogo con la infancia. Lo hacemos porque, como hemos manifestado al mencionar los objetivos de la investigación, desde el inicio nos propusimos acercarnos a la comprensión del caso con los sujetos infantiles, pero no a partir de sus respuestas a preguntas concretas planteadas por las personas que investigaban, sino desde ellos, desde su forma de ver, comprender y sentir la escuela, a las maestras y al resto de alumnado. En esta pretensión, el instrumento que escogieramos para hablar con ellos asumiría un papel que superaría el de recopilar información, y sumaría el de ser una carta de presentación, un credencial sobre el tipo de relación que queríamos construir, y que en nuestro caso, ya habíamos decidido que fuera con y desde el alumnado.

De este modo, en la primera parte del diario llegamos a recoger las conversaciones que mantuvimos con 205 niños y niñas sobre temas diversos. Con el tiempo, a medida que se sentían más cómodos en el contexto de diálogo, también aumentó la profundidad, precisión e interés con el que abordaban distintos temas. Así, fue posible la colaboración en la definición de *issues* de la forma que ya mencionamos en un apartado anterior. Los más de 200 niños y niñas de la primera parte del diario, se redujeron a 75 nombres ficticios (ver anexo) de sujetos con quienes mantuvimos conversaciones en relación con los temas demandados

Durante meses y meses de conversaciones, fue el alumnado el que nos trasladó sus preocupaciones, prioridades y decidieron sobre qué hablar. El objetivo fue lograr extraer de sus palabras y lenguajes sus verdaderas preocupaciones, miradas y opiniones del mundo más próximo. Algo, que para nosotros ha sido prioritario a lo largo de toda la investigación, pero que encontró algunas situaciones complejas que a continuación abordamos para destacar sobre todo la forma como intentamos superarlas:

-
- De la relación vertical a la horizontalidad
 - Del idioma a la comunicación
 - De la corrección a la expresión
 - De los tiempos de la investigación a los tiempos de los niños y las niñas
 - De lo sencillo a lo complejo
-

Tabla 3.5: Barreras que superó la conversación con el alumnado

- *De la relación vertical a la horizontalidad.* Una de las dificultades radicaba en el hecho de que la propia investigadora e interlocutora, además de una adulta, fuera una maestra. Era fácilmente previsible que la relación vertical entre la maestra y el alumnado propiciara un tipo de intercambio comunicativo más próximo a lo escolar

que a la expresión libre. Este fue uno de los motivos por los que la recogida de información en las conversaciones se mantuvo varios años, en los que fue perceptible una evolución en la relación entre esta maestra y el alumnado. A ello contribuyó de manera definitiva el enfoque comunicativo y dialogante del programa que la maestra desarrollaba. Este programa facilitaba situaciones de diálogo horizontales sobre temas relevantes y desde las propuestas del alumnado. De esta forma, unos meses después, se favoreció que el alumnado comenzara a expresarse con mayor libertad desde ellos mismos, tras comprobar que: primero, era posible realizar una conversación en la escuela sobre alguno de sus planteamientos. Segundo, que podían tomar decisiones al respecto. Tercero, que en los momentos de conversación no existían las respuestas correctas o incorrectas, y cuarto, que podían expresarse de formas diferentes,.

- *Del idioma a la comunicación.* Otra de las dificultades que nos encontramos tuvo que ver con el escaso dominio del idioma castellano que tenían muchos sujetos. Esta situación hacía muy complicado profundizar en los temas y además, nos demandaba cuidar al máximo los malentendidos asociados a una incorrecta traducción.

Extracto del diario: 27 de octubre, página 60

A mi no me gustan los fantasmas -nos dice Mohamed- A mi no me gusta la señorita de los fantasmas, no me gusta esa señorita guarra. La señorita de mi hermana que se disfraza como un león.

Para ello, como con la situación anterior, decidimos alargar el proceso de recogida de información a través de las conversaciones, de manera que a la vez que participábamos en la creación de un clima horizontal para el diálogo, con ayuda del programa Alehop contribuíamos a desarrollar las habilidades comunicativas del alumnado. No obstante, cada una de las informaciones recogidas en las conversaciones, las planteamos no como unas palabras aisladas, sino como parte de un contexto y de una personalidad, que también nos esforzamos en conocer y comprender a lo largo de estos años, y que nos ayudó a dotar de un significado real y global a cada mensaje.

Extracto del diario: 27 de octubre, página 60

Mohamed me estaba describiendo un disfraz de una señorita con la cara pintada y para decir que no le gustaba la cara pintada, supongo que porque además de parecerle sucio, le daba miedo, dijo "a mi no me gusta esa señorita guarra" aunque guarra ahí quería decir con la cara sucia, cuando no se domina el idioma pasan estas cosas... que el interlocutor que si conoce el idioma escucha lo que convencionalmente quieren decir esas palabras y no escucha lo que realmente la persona sin dominio del idioma quiere decir, porque para ello necesitaría conocer también algo de la lengua materna

de la persona y comprender los procesos de traducción, el contexto, etc. Algo complejo que en el día a día del colegio pasa casi inadvertido, supongo que causando pequeños estragos cotidianos.

- *De la corrección a la expresión.* En este contexto, donde muchos estudiantes se encontraban en una fase de aprendizaje del idioma en el que se estaban expresando, podía ocurrir que las ideas se contagiaban de unos a otros, más por el hecho de repetir una estructura, que por convicción con la idea.

Extracto del diario: 19 de octubre, página 40

"A mi padre le gusta la gata y a mi madre también", me explica. Le pregunto a Hamsa y también asegura tener un gato. A esto lo llamo la técnica de la reproducción, es decir, a veces los niños repiten lo que han dicho los otros si ven que a ellos les ha funcionado.

Para lograrlo, resultó muy importante transmitirles y demostrarles seguridad y confianza, por ejemplo ofreciendo atención a todas las ideas, más allá de la corrección en la forma de ser emitidas, o en el respaldo que tuvieran.

- *De los tiempos de la investigación a los tiempos de la infancia.* Todos y cada uno de los aspectos anteriores requirieron un tiempo para mostrar al alumnado que las dinámicas que compartíamos no se trataban de hechos aislados, sino de rutinas que nos acompañarían como parte de la dinámica escolar. Ampliar el tiempo del que disponíamos para llevar a cabo la investigación fue lo que nos ayudó a transformar la novedad, de los objetos de la investigación y de las dinámicas de conversación, en aspectos familiares que formaban parte de la vida en la escuela.
- *De lo sencillo a lo complejo.* Sin embargo, no siempre son necesarias grandes palabras para abordar los temas más importantes. Así, aunque los sujetos contaran con un vocabulario en castellano reducido, confiamos en que si el contexto de conversación era el adecuado, conseguiríamos importantes aportaciones. Nos acercamos a las voces de la infancia con ánimo de escuchar desde la convicción de que desde aportaciones sencillas se podían realizar análisis complejos.

Extracto del diario: 13 de octubre, página 26

Las explicaciones son breves, pero me resultan muy intensas, por ejemplo cuando hablando sobre un día que fue a la playa, le pregunto:

- *¿Por qué mamá no fue a la playa?*
- *Porque mi padre la ha dejado allí, sola en la casa.*

Con el tiempo y una vez detectadas algunas de las prioridades, con las conversaciones tratamos de profundizar o de abordar otros puntos de vista. Se trató de escuchar los lenguajes de la infancia para descubrir su mundo, desde ella misma, sin prejuicios o al menos siendo conscientes de los mismos, para que no mediatizaran la comprensión final. En este proceso, las preguntas directas no fueron de tanta utilidad como otras estrategias que provocaban la conversación, o aquellas que permitían al alumnado proyectar sus ideas y su propia experiencia a partir de imágenes, marionetas, personajes, etc.

Al hablar de conversaciones, queremos destacar ese cariz horizontal en el tipo de relación que se estableció entre las personas participantes, y que las diferenció de las entrevistas, a la vez que dejó mucho más abierta la temática y las trayectorias por las que discurrir, según el propio desarrollo del diálogo. Además, hablamos de conversaciones porque hablamos con los niños y niñas, como grupo, sin profundizar en la trayectoria de ninguna persona en concreto, pero considerando todas las pluralidad posible. Por ello, el contacto sincero, prolongado, horizontal y de intercambio, colaboró en la creación de vínculos especiales entre los sujetos y la propia maestra-investigadora, que aunque no siempre se han podido explicitar con la claridad deseada a través de las palabras de este texto académico, supusieron una clave de seguridad y confianza para la recogida de las distintas formas de verse y ver a los demás.

Pero lograr esta relación horizontal y la apertura en cuanto a las temáticas a abordar, no ha sido una tarea ni sencilla, ni rápida. Las dinámicas en cuanto a las relaciones entre docentes y alumnado estaban tan instauradas en la vida de las aulas, que introducir alguna variación al respecto, requirió tiempo y constancia. De hecho, como también reflejamos en el diario, uno de los mayores retos en los diálogos fue conseguir que el alumnado se expresara desde su libertad, y no desde las ideas de lo que “la maestra quería escuchar”. Durante los primeros meses parecía como si la “coraza” que acompañaba a la infancia en las conversaciones, y que dificultaba las posibilidades de conocer su forma de entender a la escuela y a sí misma, fortalecían más las ganas de “ser, estar y hacer” de acuerdo con las expectativas del contexto escolar, que por ejemplo, un interés por preservar su vida familiar o con las amistades.

En este punto, la relación entre la investigación y la docencia asumió un protagonismo especial cuando las reflexiones, que desde la investigación se planteaban sobre la necesidad de abordar los mensajes asegurando la libertad del alumnado para expresarse en un contexto seguro y comprensivo, contagiaron también a la práctica docente de la maestra. Entonces, proporcionar un contexto comunicativo horizontal y libre, no se convirtió sólo en un deseo para la investigación, sino en un objetivo educativo deseable para el desarrollo de la

competencia en comunicación lingüística, a la que aspiraba el programa en el que la maestra venía trabajando. De esta forma, a la posibilidad que tenían de decidir si querían participar o no en las conversaciones, como un primer paso para que *vivenciaran* su capacidad de decisión, se sumaron otras dinámicas que de forma sistemática se pusieron en práctica como parte del programa de la maestra, pero que trasladaron el clima de comunicación segura y confiada a otros contextos y situaciones escolares. De esta forma, otras prácticas como votar, decidir, consensuar, poner en cuestión a la maestra, desarrolladas de forma sistemática a través del programa Alehop, beneficiaron a la investigación y nos ayudaron a demostrarles nuestro verdadero interés por escuchar lo que tenían que decir. De hecho, fueron esas primeras conversaciones las que mostraron a la maestra limitaciones de su propia práctica profesional, a la vez que el alumnado manifestó necesidades, inquietudes, pero también responsabilidades y preocupaciones hasta entonces desconocidas para la maestra y que definitivamente afectaron a su desempeño profesional e incluso personal.

Sin embargo, reducir la influencia que el propio contexto escolar tenía en las expresiones de las ideas de la infancia, no fue la única dificultad para profundizar en sus conversaciones. A ella, tuvimos que sumar los problemas de comunicación que existían al tratarse de alumnado que desconocía el castellano y tenía como lengua materna el *tamazight* que, a su vez, la maestra-investigadora desconocía también. Una lengua materna, por otra parte, que apenas se usa en el contexto escolar, sobre todo en los periodos de trabajo en los que se priorizaba la inmersión total en castellano. Durante las conversaciones en el contexto escolar descartamos el uso sistemático de personas para la traducción, ya que los intercambios comunicativos se desarrollaban en el marco del programa Alehop cuyo objetivo era el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, desde la estrategia de la inmersión total en la segunda lengua, el castellano. Dado que nuestro interés no era que la investigación modificara la estructura escolar, optamos por adaptarnos a ella y a sus ritmos. Como consecuencia, invertimos prácticamente el primer año de conversaciones en adecuar el clima de diálogo hacia una conversación horizontal, a la vez que los sujetos desarrollaban habilidades en castellano y la maestra investigadora conseguía lo propio con respecto a las habilidades de escucha con la infancia.

De hecho, y puesto que nos hemos esforzado en referirnos a los diálogos con la infancia como conversaciones, es comprensible que además de trabajar por el clima de la conversación y en las habilidades expresivas, también abordáramos nuestras propias habilidades de escucha, incluso más allá de los mensajes orales. Ser capaz de descifrar los gestos, las miradas, los silencios, pero también los juegos o los momentos de búsqueda de

soledad requirió de meses de práctica, reflexión y formación, aspectos estos que describimos con profundidad en el capítulo que se refiere a la perspectiva de las maestras.

2.3.4. Las entrevistas de otros puntos de vista

Aunque en el diseño inicial de la investigación pensamos en contar únicamente con la información ofrecida desde y con la diversidad de voces de la infancia, a medida que profundizamos en el caso, retomamos la necesidad de incluir también otros puntos de vista, como una forma de triangular las observaciones de la investigadora, a la vez que asegurar la profundización suficiente desde los principales agentes además de los sujetos infantiles. Y es que, muchas de las construcciones de los niños y de las niñas guardaban una importante relación con las de los adultos de su contexto, especialmente con las maestras y con los miembros de la familia. Entonces ¿las ideas son propias o sólo reflejaban modelos adultos? ¿Estas o esas actuaciones reproducían lo aprendido o eran reaccionarias con el propio contexto? Para comprender mejor estas cuestiones necesitábamos conocer otros puntos de vista, más aún a medida que la comprensión del caso nos conducía hacia temáticas cada vez más concretas. Por ello, incorporar las visiones de las familias o las maestras sobre la infancia y la escuela se convirtió en un elemento de mayor interés a medida que avanzábamos para la mejor comprensión del caso.

La información desde la escuela se obtuvo a través de una entrevista en profundidad a dos maestras con larga trayectoria en el trabajo con alumnado en este contexto. Hablamos de entrevista en profundidad, y la diferenciamos de esta forma de las conversaciones con la infancia, ya que en esta ocasión los temas que abordamos fueron planteados por la investigadora, aunque de forma lo suficientemente amplia como para recoger el punto de vista de las maestras. En este diálogo los temas a abordar fueron elegidos previamente, en virtud sobre todo, de las líneas elegidas por el alumnado.

La entrevista se llevó a cabo fuera de la escuela, en horario no escolar y de forma conjunta a las dos maestras. De esta manera conseguimos reducir la influencia que el propio contexto escolar pudiera tener, y evitamos que sus exposiciones se dirigieran hacia las expectativas de la institución y no a sus percepciones personales. En este clima fue posible llevar a cabo una entrevista en profundidad que se alargó durante varias horas.

La transcripción completa de esta entrevista, que ha sido recogida en el anexo, fue acordada con las maestras implicadas, con la pretensión, además, de preservar su anonimato, de consensuar con ellas la forma en que sus palabras quedaban recogidas, y así reflejar de forma fiel las ideas que quisieron manifestar durante la entrevista.

Otro tipo de entrevistas fueron las realizadas a las familias, y aunque será en el capítulo en el que se recoge la mirada de las familias donde encontraremos más información, a continuación señalaremos algunas consideraciones al respecto. La información ofrecida desde las familias nos serviría, no sólo para aumentar nuestra comprensión del caso, también para abordar el mismo tema desde los diferentes puntos de vista de personas implicadas y contrastar percepciones. Cómo lograr este objetivo fue otro de los grandes caballos de batalla del caso, porque se valoraron diferentes opciones. En un primer momento decidimos acceder a las familias a través de la Escuela de Madres que se desarrollaba en el centro educativo. Incluso compartimos té y conversación con alguna familia. Sin embargo, el campo de investigación que se abría en este sentido era tan amplio que temíamos alejarnos del objetivo inicial. Y es que, fuera del contexto escolar y una vez creada la relación con ellas, eran muchos los temas que surgían y no siempre cercanos a la infancia y la escuela. A esto, sumamos después que las madres que participaban en la Escuela de Madres manifestaban muchas dificultades para expresarse en castellano, y reticencias para mantener una conversación con ayuda de una persona que interpretara. Por todo ello, optamos por recoger la información a través de entrevistas semi-estructuradas con familias de niños y niñas de Educación Infantil que desearan participar en la investigación.

2.3.5. Otros documentos

Además del diario, de las conversaciones con el alumnado, y de las entrevistas a familias y maestras, recurrimos a otras fuentes de información que nos proporcionaron una visión más amplia tanto de los aspectos culturales e históricos del barrio, como curriculares y sociales. A estas fuentes de información nos referimos a continuación.

Las conversaciones con los sujetos infantiles, además de las entrevistas a las familias, fueron herramientas útiles para lograr un análisis del contexto, pero desde la perspectiva actual. Para comenzar a comprender si determinadas formas de acercarse a la realidad habían sido determinadas de alguna manera por razones de índole social, cultural o histórica, necesitamos además consultar otras fuentes de información, como documentos, bibliografía, entrevistas televisivas o realizadas para el objetivo de la investigación, que nos permitieron mirar la realidad del caso añadiéndole una perspectiva desde el pasado. Tanto las referencias culturales como la revisión de la historia reciente del barrio y de la población perteneciente a la comunidad educativa del caso, permitieron añadir una visión más amplia a nuestro análisis. Con este objetivo recurrimos a la revisión de la literatura sobre los aspectos sociales, culturales e históricos de la población *amazigh*; tanto a través del análisis de los dos estudios sociológicos realizados en la ciudad de Melilla sobre la situación social y económica de la población; como a

través de los datos sobre el movimiento de 1985 desde los textos que lo abordaron, y también a partir de los debates televisivos que lo plantearon, o incluso de la información que los protagonistas nos han dejado en forma de entrevistas para esta investigación. Estas informaciones, que pueden ser consultadas en el anexo, se incorporaron sobre todo en el capítulo en relación con la cultura *amazigh*, aunque también después nos fueron de utilidad al abordar el resto de temas de interés.

Del mismo modo, en el contexto más próximo a la escuela, a las conversaciones con el alumnado y a las entrevistas con las maestras, sumamos la consulta de algunos documentos curriculares y otros registros a los que hacemos referencia tanto en el momento de abordar la mirada de las maestras, como en el de las familias.

2.4. Analizar e interpretar desde los sujetos infantiles

Tras abordar las estrategias utilizadas para la selección de *issues* desde las propuestas de los niños y de las niñas, así como la evolución a lo largo del proceso de la formulación de los mismos, a continuación nos referiremos al proceso de análisis e interpretación que intentaremos representar de forma algo más didáctica con ayuda de la tabla de la página siguiente.

Como hemos señalado en repetidas ocasiones, tras superar la dificultad que supuso conseguir conversaciones con cierta profundidad sobre los temas que planteaba el alumnado, fue posible extraer ciertas temáticas sobre las que seguir pensando. Sin embargo, la amplitud de campos que se abrían hizo necesario incluir un nuevo filtro que permitiera priorizar para esta investigación, sólo algunos de los temas planteados. Para ello, usamos tres criterios:

- *Criterio de frecuencia.* Hacía referencia a la cantidad de ocasiones en que el tema era comentado por la infancia de forma directa, a través de sus acciones o estaba relacionado de manera indirecta con otras cuestiones que les resultaban de interés.
- *Criterio de impacto.* Un elemento con el que abordamos aquellos temas que para los sujetos adquirían mucha relevancia, porque eran compartidos por muchos niños y niñas, aunque aparecieran en menos ocasiones en las conversaciones, o bien porque les resultaban cuestiones muy importantes.
- *Criterio de disponibilidad.* Este criterio lo usamos para descartar algún tema que a pesar de aparecer de forma recurrente y teniendo un impacto importante en la vida del alumnado, consideramos que o bien se alejaba de las pretensiones del caso; o bien no disponíamos de los recursos y acuerdos necesarios para abordarlos con el respeto necesario.

TEMAS PLANTEADOS DESDE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS		TEMAS PLANTEADOS A LAS FAMILIAS Y MAESTRAS	
ISSUE	Categorías globales	Categorías globales	ISSUE
LA PARTICIPACIÓN DESDE LA INFANCIA	a. El papel del lenguaje y la comunicación para formar parte de la escuela	a. La mirada al idioma: ¿Las maestras relacionan el desempeño de los niños y las niñas en la escuela con la cuestión del idioma?	LAS MIRADAS DE LAS MAESTRAS
	b. ¿Cuáles son las formas de participar de los niños y las niñas? b1. Potencialidades de las niñas y los niños para participar. b2. Oportunidades para que los niños y las niñas participen en la escuela	b. La mirada a la infancia: ¿El concepto que las maestras tienen de la infancia afecta a las relaciones con los niños y niñas y a su escolarización?	
	c. Sentidos de la participación en el aula	c. La mirada al magisterio: ¿Qué implicaciones para el proceso de escolarización tienen las propias concepciones sobre los niños y las niñas de las maestras?	
EXPERIENCIAS Y DESCRIPCIONES DE LA INFANCIA SOBRE LAS RELACIONES EN LA ESCUELA	a. Las relaciones entre iguales en la escuela b1. Jugar, pegar y jugar a las peleas b2. Juntos, juntas o no en un «clúclú» b3. La construcción de la diferencia	vs a. La comunicación y el lenguaje: ¿La cuestión del idioma es considerada como un problema por parte de las familias en la escolarización de los niños y las niñas?	LAS MIRADAS DE LAS FAMILIAS
	b. Las relaciones con personas adultas desde el contexto escolar	b. El sentido de la infancia: ¿Las familias consideran los aspectos contextuales y los determinantes históricos en sus expectativas hacia la escolarización de los niños y niñas? ¿Cómo los modelos de género familiares afectan a las relaciones escolares?	
	c. Narraciones sobre la familia con las niñas y los niños	c. La mirada de las familias hacia la institución educativa: ¿El concepto que las familias tienen de la infancia afecta a las relaciones con los niños y niñas y a su escolarización?	

Tabla 3.6: Cruces de interpretaciones

2.5. Desde la interpretación profunda a la generalización natural

Toda la información recogida a través de los instrumentos señalados con anterioridad fue utilizada en el análisis, a la vez que se continuó con el proceso de recogida de información. El análisis lo realizamos considerando ejemplos concretos que aparecieron en las narraciones del alumnado; de las respuestas de las familias, o de las maestras; pero también a partir de la

suma de varios ejemplos que en conjunto nos permitieron encontrar sentidos a una situación o a un problema:

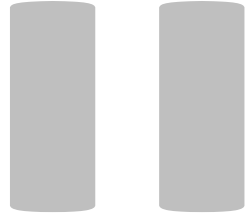
- Observamos para comprender, para establecer un diálogo verdadero con las otras personas implicadas o para empatizar con su punto de vista.
- Interpretamos pensando las palabras no como conceptos aislados sobre el papel, sino pensándolas como parte de un contexto, con una historia y con personas protagonistas.
- Miramos externamente las acciones para intentar asumirlas desde el análisis de cada agente y en interacción con las demás, e incluso valorando el peso de la historia reciente o de los valores del sistema educativo actual.

Fue un análisis profundo que realizamos de forma manual, sin ayuda de soportes informáticos, a partir de bloques temáticos y sobre todo de correspondencia de sentidos más allá de las palabras aisladas y considerando el contexto más amplio. Son significados relevantes que hemos encontrado en las observaciones que se repetían varias veces, pero también en las situaciones que se omitían, o que no se producían en otras tantas observaciones. Por ejemplo, cuando en varias ocasiones y desde personas diferentes se aludía a una forma similar de entender la escuela o a la infancia. Para ello, ha sido de utilidad valorar un mismo *issue* desde diferentes perspectivas, por ejemplo, desde la visión de algunas familias, maestras o del alumnado.

Sin embargo, no nos hemos obsesionado con la búsqueda de conjuntos para comprender el caso, como un objetivo para la generalización, sino que hemos tratado de abordar también los ejemplos particulares como ejemplos. Y es que, una generalización entendida en su forma más objetiva y estándar no es nuestro objetivo en el análisis de los datos, sino que lo que pretendimos fue dar sentido a las observaciones para comprender el caso, es decir, para comprender los procesos que intervienen en la construcción de la infancia escolarizada, con situaciones desfavorecidas y de cultura *amazigh*. Sin embargo, es posible que ciertas observaciones sean compartidas en otras situaciones, y por tanto, que la búsqueda de sentidos para las mismas también lo sean para otros casos. Estamos ante generalizaciones naturalistas en la forma como las presenta Stake (2007) al hablar de « conclusiones a las que se llega mediante la implicación personal en los asuntos de la vida, o mediante una experiencia vicaria tan bien construida que las personas sienten como si ellas mismas la hubieran tenido » (p. 78). El caso, entonces, es una situación única en cuanto a la especificidad y las relaciones, a la vez que común en cuanto por ejemplo, a los mecanismos.

Desde el principio venimos señalando nuestro interés por comprender la realidad del caso con la participación de la diversidad de voces del alumnado. No destacamos entonces una intención por generalizar las conclusiones que se extrajeran del informe a otros contextos, porque sabíamos lo concreto y específico del contexto en el que llevamos a cabo la investigación. Tampoco es pretensión del estudio de caso llevar a cabo un tipo de generalizaciones que favorezcan la comparación entre contextos, que desde el punto de vista de las ciencias sociales, serán únicos en sí mismos. No obstante, durante los años de la investigación hemos sido conscientes de un aprendizaje sobre las relaciones el alumnado; hemos *visibilizado* prácticas ciudadanas en la infancia más allá de los sistemas propuestos por los adultos; hemos comprendido el poder de los distintos grupos dentro y fuera del entorno escolar, etc. Y son estos aprendizajes, estos procesos y reflexiones los que de alguna manera, como generalizaciones naturalistas (Stake, 2007) pueden ser de utilidad para quienes se relacionen con la niñez, dentro o fuera del contexto escolar; dediquen su tiempo al trabajo con minorías, de edad, cultural, lingüística; e incluso para quienes desarrollen la legislación macro y micro que establezca los mecanismos de participación y relación entre los agentes del sistema educativo. Por eso, muchas de las situaciones de caso que pensamos únicas pueden ser compartidas por otros. Este es el sentido de la generalización natural en la que también otros contextos comparten procesos y situaciones sobre las que el caso reflexiona.

PARTE



LA PARTICIPACIÓN DESDE LA INFANCIA

1. ALGUNAS IDEAS AL EMPEZAR

1.1. La participación como principio de procedimiento

1.2. Formarse participando

2. LA PARTICIPACIÓN DESDE LA INFANCIA

2.1. El papel del lenguaje y la comunicación como requisito para formar parte de la escuela

2.2. ¿Cuáles son las formas de participar de la infancia?

2.2.1. De lo que soy capaz: Potencialidades para participar

2.2.2. De lo que sois capaces: Oportunidades para que la infancia participe en la escuela

2.2.3. Sentidos de la participación en el aula

3. A MODO DE SÍNTESIS

1. ALGUNAS IDEAS AL EMPEZAR

Como ya revisamos en el capítulo primero de consideraciones generales sobre infancia y escuela, la mayoría de los autores coinciden en que los niños y las niñas han soportado la negación de los adultos; el desarrollo de culturas sociales *adultistas* (Cussiánovich y Márquez, 2002) o la consideración de su inmadurez como justificación de su no participación.

No obstante, la Convención sobre los Derechos del Niño suscrita el 20 de noviembre de 1989, supuso un importante empuje a los movimientos de *visibilización* de los derechos de la infancia. Aunque la Convención no reconoce la participación como un derecho de forma clara, sí protege el derecho de los niños y niñas a la misma, a través de algunos de sus artículos de los que destacamos los siguientes:

- Artículo 12. 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.

- Artículo 13. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.
- Artículo 14. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades.
- Artículo 15. Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.

Sin embargo, la perpetuación de una imagen de la infancia como aquella parte de la sociedad, inocente y desprotegida que analizamos en capítulos anteriores, no ha contribuido a valorarla y dignificarla en estos procesos. Por ello, aunque en las últimas décadas sí existen distintos movimientos que reivindican la necesidad de escuchar las voces de los sujetos infantiles, en la realidad estas acciones son menores.

Durante las páginas siguientes trataremos de dibujar brevemente qué entendemos por participación infantil, para después narrar relatos significativos que nos permitan comprender cómo se desarrolla la misma en el contexto de nuestro caso, desde las conversaciones con el alumnado.

1.1. La participación como principio de procedimiento

El significado de la palabra “participar” es amplio. La Real Academia de la Lengua Española recoge las siguientes:

- Tomar parte en algo.
- Recibir una parte de algo.
- Compartir, tener las mismas opiniones, ideas, etc., que otra persona.
- Tener parte en una sociedad o negocio o ser socio de ellos.
- Dar parte, noticiar, comunicar.

Además, existen otras formulaciones en torno a la noción de participación en general, y de participación de la infancia en particular, que recogemos a continuación. Alejandro Cussiánovich tras años de defensa de los derechos de la infancia trabajadora, aboga por una

noción de participación como «un concepto dependiente *per se* del paradigma social, político, económico y cultural en el que se inscribe. Concretamente asumimos la promoción del protagonismo integral como el referente conceptual que en la participación protagónica se va desarrollando» (Cussiánovich y Márquez, 2002, p. 4). Los autores se esfuerzan en diferenciar la simple participación como ejecución, de la Participación Protagónica, activa, ejercida como derecho, como ejercicio de poder y como acción social, como la posibilidad de ser y de ser reconocido socialmente.

Por su parte, Roger Hart explica el concepto de participación como «the process of sharing decisions which affect one's life and the life of the community in which one lives. It is the means by which a democracy is built and it is a standart against which democracies should be measured. Participation is the fundamental right of citizenship» (Hart, 1992, p. 5) y ofrece en este sentido una graduación en los niveles posibles de participación de la niñez en las organizaciones. La visión de la participación es representada por Hart a modo de escalera de 8 peldaños, donde los 3 primeros supondrían una falsa participación, mientras que los restantes constituyen progresos en cuanto al nivel de participación de los actores.



Fig. 4.1: Adaptación de la Escalera de Participación de Roger Hart (1992)

Y ya en un contexto propiamente escolar, desde el proyecto INCLU-ED²⁴, y como queda reflejado en su informe sobre «Actuaciones de éxito en escuelas europeas» se refiere a cinco

²⁴El proyecto INCLUD-ED, según se recoge en su web, analiza las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y fomentan la cohesión social. Más información en <http://www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm>

niveles de participación (informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educadora) pero centrándose en el papel que las familias tienen en el centro educativo, y sin concederle un similar protagonismo a los niños y a las niñas.

Pero más allá de la participación en el ámbito educativo al que aluden en el informe INCLUD-ED, Cussiánovich, Márquez y Hart se refieren a una participación cívica, ciudadana como parte de la sociedad, más que a una participación legal. En la misma línea de relación entre participación y vida política, Crowley (1998) defiende una participación como requisito, como obligación, como derecho civil y político. En este sentido, reconocer el derecho de la infancia a participar, supone *visibilizarla* social, pública y políticamente. Y es esta visión de participación como responsabilidad ciudadana la que mencionan García y Micco, al analizar la situación de la democracia y el escaso papel que los niños y niñas juegan en la misma. No obstante, lo hacen desde un término, el de “preciudadanía”, que retoma el sentido de la infancia como el de un adulto “aún por hacer”, como aquel estado en que se está gestando el futuro ciudadano (García y Micco, 2003, p. 12). Desde su punto de vista, se trata del modelo que permitiría oficializar el proceso de socialización ciudadana de la niñez, dentro de las estructuras democráticas establecidas. «La noción de “preciudadanía” vendría a cerrar esta brecha de arbitrariedad y concederles relevancia jurídica y política a las verdaderas capacidades ciudadanas que el niño en sí mismo posee» (García y Micco, 2003, p. 2).

A su vez, Gaitán (2003) se refiere a la participación infantil como un mecanismo, junto con la organización y la expresión, que posibilita el “protagonismo” entendido como «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» (Gaitán, 2003, p. 79).

Las anteriores propuestas coinciden en entender la sociedad democrática como aquella que considera a todos a los que afectan sus decisiones, y la infancia es en ese grupo un sector importante, porque al no considerar el papel de su participación «la democracia se despreocupa de la participación, enseñanzas y actitudes que experimentan el hombre y la mujer justo en la etapa del desarrollo humano en la que se está formando el futuro ciudadano» (García y Micco, 2003, p. 7).

1.2. Formarse participando

Formar ciudadanos es uno de los objetivos que con mayor fuerza se ha incorporado en los últimos años a los currículos escolares. En la sociedad española, hablar de ciudadanía es hablar de participación y democracia. Se podría pensar que la democracia y la participación comienzan a experimentarse en el momento en que se vive en sociedades democráticas. Sin

embargo, es sabido que existe un límite de edad para participar en las elecciones estatales, autonómicas y locales. Si bien, pueden existir con anterioridad otras oportunidades de participación, éstas no están extendidas a todos los sectores de la población y mucho menos al infantil.

Si estamos de acuerdo en la necesidad de participar democráticamente en la sociedad en la que vivimos, y hemos llegado a un acuerdo en cuanto al rango de edad en la que participar legalmente, igualmente sencillo debería ser ponerse de acuerdo en torno a cómo, cuándo y dónde enseñar a participar. La necesidad de formar en la participación es recogida por quienes abordan esta temática. «La participación es un principio, una práctica y un proceso; por ello, la formación hacia la participación como concreción de protagonismo deviene una necesidad y una urgencia» (Cussiánovich y Márquez, 2002, p. 57). También Hart (1992) reconoce esta necesidad cuando expone que «it is important that all young people have the opportunity to learn to participate in programmes which directly affect their lives» (p. 6).

La preocupación por la formación de la participación se recoge de alguna manera en la Convención sobre los Derechos del Niño cuando se admite que «el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad» (Unicef, 2006, pp. 8-9).

Sin embargo, hacer posible la práctica de la participación de los niños y las niñas depende además de la facultad de los mismos, de la voluntad de los adultos por tenerlos en consideración, valorar sus opiniones y escucharlos. Por ello, Crowley (1998) alude a la necesidad de «formación y movilización de quienes viven y trabajan con los niños» (p. 10). Formar a la infancia junto con los adultos en la cultura de la participación real, no obstante, serviría de poco si dichas actuaciones no se acompañan con estructuras, canales y medios que faciliten el intercambio y se adecuen a cada interlocutor.

En este sentido, con las líneas siguientes trataremos de desgranar las formas y sentidos de la participación del alumnado del caso, más desde una perspectiva de voz ciudadana que desde la perspectiva legal a la que aludían otros autores citados anteriormente.

2. LA PARTICIPACIÓN DESDE LA INFANCIA

Hasta ahora hemos hablado de la participación como concepto teórico y hemos reconocido que su sentido “formar parte de algo”, puede incluir maneras distintas de hacerlo y constituir un primer paso hacia una participación más determinante. A continuación reflexionaremos sobre cómo las niñas y los niños concretan estas reflexiones teóricas, y las traducen en

acciones y comportamientos en el escenario escolar. Para ello, nos aproximaremos al análisis de las formas de participación desde algunos elementos que se descubren como “requisitos”, para avanzar reconociendo otras situaciones que constituyen “oportunidades”, así como actitudes y capacidades que podrían asumir un sentido de “potencialidades” hacia acciones de mayor participación. Finalmente reflexionaremos sobre el sentido transformador de algunas de ellas.

2.1. El papel del lenguaje y la comunicación como requisito para formar parte de la escuela

Para el primer acercamiento a la participación de la infancia en el contexto escolar hemos comenzado por considerar su acepción como “formar parte de algo”. En el centro educativo, ese “algo” puede corresponder a la institución escolar, a la etapa o a la propia clase, pero sentirse parte, es un proceso que requiere más que una adscripción arbitraria a uno u otro grupo. Podemos formar parte por propia iniciativa, como cuando las niñas y los niños deciden sobre sus amistades; pero también pueden asignarnos sin consulta a un grupo, etapa o centro en el que haya que tomar decisiones, sin que previamente hayamos participado tan siquiera en la decisión de formar parte de ese colectivo. De hecho, este es el caso del alumnado escolarizado de forma obligatoria, y probablemente también de quienes se escolarizan en el periodo de 3 a 6 años.

Extracto del diario: 10 de septiembre, página 1

Sé, que los llantos son pasajeros, pero no deja de ser difícil ver cómo una persona, esta vez de 3 años, llora y se tira al suelo durante dos horas, y todo ello, a pesar de haber realizado al final del curso anterior y al principio de este, reuniones con las familias, para facilitar este proceso de adaptación.

Los llantos y los disgustos que el alumnado mantiene, más allá del periodo de adaptación a la nueva situación de escolarización, podrían ser una muestra de su rechazo a esta nueva condición, para la que probablemente habían sido escasamente o nada informados, y menos aún consultados. La información que se proporciona a las familias, en diferentes momentos del curso e incluso con anterioridad al inicio del mismo, no se lleva a cabo de la misma manera en el caso de la infancia y parece que la información que las familias reciben, o bien no es trasladada a los niños y las niñas, o bien resulta insuficiente. Iniciamos así de manera forzosa un proceso de “formar parte de”, al que nos venimos refiriendo como parte del proceso de participación, y ante el que el alumnado ya se está manifestando, unos asumiendo el nuevo estatus, pero otros resistiendo y protestando ante el mismo. Sin embargo,

no estamos en disposición de afirmar si dicha oposición se trata de una forma de participación activa en contra de la decisión de institucionalización, dado que no contamos con información para contrastar esta idea, pero tampoco diremos lo contrario, es decir, de la misma manera tampoco tenemos datos suficientes para atribuir en todos los casos estas pataletas a un deseo egocéntrico sin interés transformador.

En el caso de la infancia en sus primeros días de escolarización, cuando comparten las primeras horas con personas hasta entonces desconocidas, en un espacio novedoso y con un objetivo no siempre demasiado claro, también ponen en juego estrategias para conformar las primeras relaciones que colaborarán a sentirse parte de ese algo que será después la escuela. Comenzarán a hacerlo desde ellos, y más allá de las indicaciones de terceras personas, o de lo reflejado en documentos oficiales, en este proceso la comunicación asumirá un papel fundamental.

A unas edades en las que el lenguaje oral está en pleno desarrollo, y en un contexto donde el *tamazight* es la lengua materna que sólo es utilizada por el alumnado, es frecuente que la comunicación incluya estrategias de expresión que superan a las orales. De hecho, los propios grupos, pero también otras cuestiones como las rutinas, los espacios, la organización, además de los gestos, emociones y relaciones, no sólo ofrecen información sino que transmiten seguridad, de modo que conocerlas, anticiparlas e incluso dominarlas ayuda a sentirse parte de lo que está ocurriendo.

Extracto del diario: 15 de septiembre, página 3

La tutora, pensó que como la familia lo trajo tarde al cole no se encontró con todos los niños y le dio miedo.

En un contexto que para esta infancia *a priori* puede provocar desconfianza, los elementos no verbales asumen un papel relevante. Las estructuras, tiempos y las rutinas son elementos que también incluyen, o que por el contrario, pueden contribuir a no hacerlo. Por ejemplo, la posibilidad de poder anticipar las rutinas y la facilidad para preverlas contribuye a crear un clima de seguridad, pero tampoco esto es suficiente para sentir el contexto como propio, más aún cuando la incorporación a las mismas no ha sido voluntaria. Además de unos espacios, tiempos y rutinas previsibles, conocidas y seguras, que permitan al alumnado anticipar lo que va a ocurrir, cuando el lenguaje oral no es suficiente para transmitir toda la información, son necesarios otros elementos que incluyan realmente a la infancia en la escuela: ¿qué necesitan los niños y niñas del caso para sentirse parte de la escuela como paso previo para participar en ella?

Extracto del diario: 11 de septiembre, página 1

Yo me senté en la mesa de las cocinitas y comencé a jugar al lado de Nordin. Nos servíamos café, le ofrecía comida, se nos derramaba la leche... y esto una y otra vez porque le encantaba ver la cara que le ponía cuando simulaba que tiraba las cosas al suelo. No paramos de jugar y reír mientras el sonido de la clase era un llanto continuado del resto de los niños

Los sujetos infantiles usan mil y una formas para lograr la comunicación y no siempre la expresión oral adquiere el protagonismo que le damos algunas personas adultas. Los tiempos, la organización y los recursos, son una forma de comunicar desde la escuela, pero existen otras formas en las que las niñas y los niños parecen sentirse realmente cómodos. El juego es una de esas herramientas que, más allá de su valor para el aprendizaje, asume protagonismo cuando los intercambios orales no son fructíferos. Entonces comunicar y expresarse a través del juego constituye una forma que supera a la de ocupar el tiempo de forma lúdica, porque se convierte en una forma de acercarse al otro, de comenzar a formar parte, de practicar la participación.

Extracto del diario: 11 de septiembre, página 2

Suliman ha intentado jugar al «pilla pilla» con Nordin, pero él se ha agobiado con la persecución y ha terminado llorando y llamando a su mamá. Ha buscado mi abrazo y yo lo he consolado. Dos minutos después se han buscado para darse besitos y un poco más tarde estaban tramando algo juntos debajo de una mesa, hablando en tamazight, su lengua materna.

Pero resulta muy interesante observar las dinámicas de los propios niños y niñas en cada clase y su forma de empezar a confeccionar el grupo. Mientras hay quienes prefieren mantenerse al margen durante días y resistir a ese proceso de formación del grupo; otros casi desde las primeras horas optan por acercarse, incluso físicamente al resto de integrantes de la clase.

Extracto del diario: 14 de septiembre, página 2

Son geniales los niños y en nada ya estábamos jugando todos. Unos con unos globos lanzándolos al aire, otros montando el tripode de la cámara, otros sentados haciendo comida con plastilina y eso sí, todos bastante juntitos, ¡todos sentados en la misma mesa!

Entonces el espacio constituye un elemento que invita, pero que también informa del proceso por el cual el alumnado se suma a un grupo, que constituirá su clase primero y la

escuela después. Elegir sentarse en la misma mesa, ocupar el espacio amplio en el que se convierte la clase u optar por la estrategia en donde al unirse todos conforman un elemento mayor, informa sobre la elección en el caso de estas niñas y estos niños. Es otra forma de decirnos, aunque sin palabras, que quieren empezar a formar parte.

Si en otros contextos la comunicación es clave para establecer relaciones o para sentirse parte de algo, en un ambiente donde la lengua materna no se corresponde con la vehicular del aprendizaje, adquiere un tinte especial. Por un lado, contribuye a que otras formas de comunicación no orales (el juego, la ocupación del espacio, las rutinas, las emociones, los gestos, dibujos...) constituyan un recurso de mayor utilidad que algunas orales, a la vez que propicia cierta unión entre quienes la hablan, y podría no hacerlo con quienes no la conocen. Ante cada una de estas circunstancias, la comunicación no verbal asume una responsabilidad añadida, relacionada con servir de nexo de unión, que impida la ruptura, entre los grupos que no comparten el mismo idioma. Y en este proceso la infancia tiene mucho que decir, más aún a unas edades donde todavía no tienen dominio total de su lengua materna. Por ello, podemos preguntarnos ¿es el idioma materno el elemento para establecer las relaciones en su caso?

Extracto del diario: 18 de septiembre, página 5

Juegan, exploran, pero no hablan mucho entre ellos, ni siquiera en tamazight, algo que me ha parecido curioso.

Como hemos visto, los sujetos infantiles son capaces de hacer grupo a través de formas de comunicación que superan las palabras. Los juegos o la exploración son formas de comunicación que comparten y con las que se expresan. De hecho, que el alumnado no use su lengua materna tanto como los adultos esperaríamos, lejos de informar sobre dificultades comunicativas, puede cuestionarnos sobre las razones que les llevan a elegir otros tipos de comunicación, en un contexto donde efectivamente su lengua materna no es frecuente. E incluso, puede hacernos reflexionar sobre el verdadero peso que compartir el mismo idioma tiene en el proceso de conformación del grupo.

Hemos hablado del juego, del espacio, incluso de los tiempos y las rutinas, además de la comunicación no verbal, como estrategias de comunicación que tienen un papel importante a la hora de que el alumnado se sienta parte de la escuela. Pero por supuesto, estos elementos no son los únicos. Otro grupo lo conforman los factores, digamos emocionales, como la familiaridad, la seguridad o la confianza que, incidiendo tanto en los espacios como en las personas, contribuyen de manera definitiva a que cualquiera y por supuesto también la infancia, se sienta parte de, en este caso, la escuela.

Extracto del diario: 18 de septiembre, página 6

Ilias formó parte, junto con el resto de sus hermanos, del aula que por las tardes abrimos para jugar mientras las mamás asistían a la escuela de madres y padres. Recuerdo que el primer día no quería acercarse a los juguetes y que poco a poco fue acercándose a ellos con confianza. La situación familiar es muy precaria y me consta que los juguetes de los que dispone son los del colegio. Hoy me ha dado mucha alegría ver lo cómodo que estaba por el aula, no ha llorado y simplemente ha toqueteado todo.

La familiaridad del centro educativo al que Ilias ya había asistido junto con su madre, incluso antes de estar escolarizado, a través de la Escuela de Madres y Padres, contribuyó a que el niño confiara en el lugar y supuso el primer paso para que esa seguridad se trasladara después a las nuevas personas que allí conocería.

En definitiva y llegado el momento de la escolarización, con o sin consulta y con o sin información, los niños y las niñas son incorporados a la institución escolar, aunque sólo esta condición no implica necesariamente que se sientan parte de ella. Y es que, junto con los aprendizajes curriculares, la escolarización es el inicio de la oportunidad para incluir al alumnado en la organización escolar, más allá del papel de meros receptores, transformándoles en agentes activos. Existen muchas formas y lenguajes para expresar el interés de una institución para con sus miembros. Pero sobre todo es necesario transformar los elementos que puedan actuar como barreras entre las personas que participan en la institución escolar. Si bien la diferencia idiomática puede constituir en algunos casos una dificultad, abordarla desde una perspectiva comunicativa puede abrir nuevas posibilidades. En este sentido propiciar unas estructuras y organizaciones comprensivas, en las que los lenguajes del alumnado sean un puente, puede ser el primer paso para generar un clima que los tenga en cuenta y anime su sentimiento de “formar parte”. No obstante, además de este requisito es necesario tomar algunas decisiones, por ejemplo con respecto al qué (qué decidir), al cuándo (en qué momento hacerlo), al cómo (qué mecanismos utilizar), al por qué (qué discurso avala el proceso y mecanismos puestos en práctica) y al para qué de los procesos de participación (cuál será el fin de dicha participación o el impacto de la misma).

2.2. ¿Cuáles son las formas de participar de la infancia?

Durante la escolarización, los sujetos infantiles, pero también el resto de miembros de la comunidad educativa, acumulan experiencias relacionadas con la participación que influirán en nuestra forma de entenderla, de construirla y por supuesto de afrontarla. La experiencia previa de las niñas y de los niños, así como sus expresiones más auténticas se verán entonces

respaldadas o no por la institución, a través de mecanismos formales e informales. Se trata de situaciones y experiencias racionales y emocionales propiciadas por las estructuras escolares, que determinarán nuestras acciones futuras, a la vez que podrán asimilar nuestras comprensiones del contexto. La cultura escolar (Pérez Gómez, 2004) actúa entonces como un *habitus* (Bourdieu, 2007) cuya estructura es también “estructurante”.

Por ello, en los apartados siguientes reflexionaremos sobre las formas distintas en que el alumnado manifiesta cualidades propicias para la participación, así como los contextos, desencadenantes y los usos que se hacen en el contexto escolar, tanto en situaciones formales como informales. Todo lo cual, hemos tratado de resumirlo de forma gráfica en la siguiente figura.

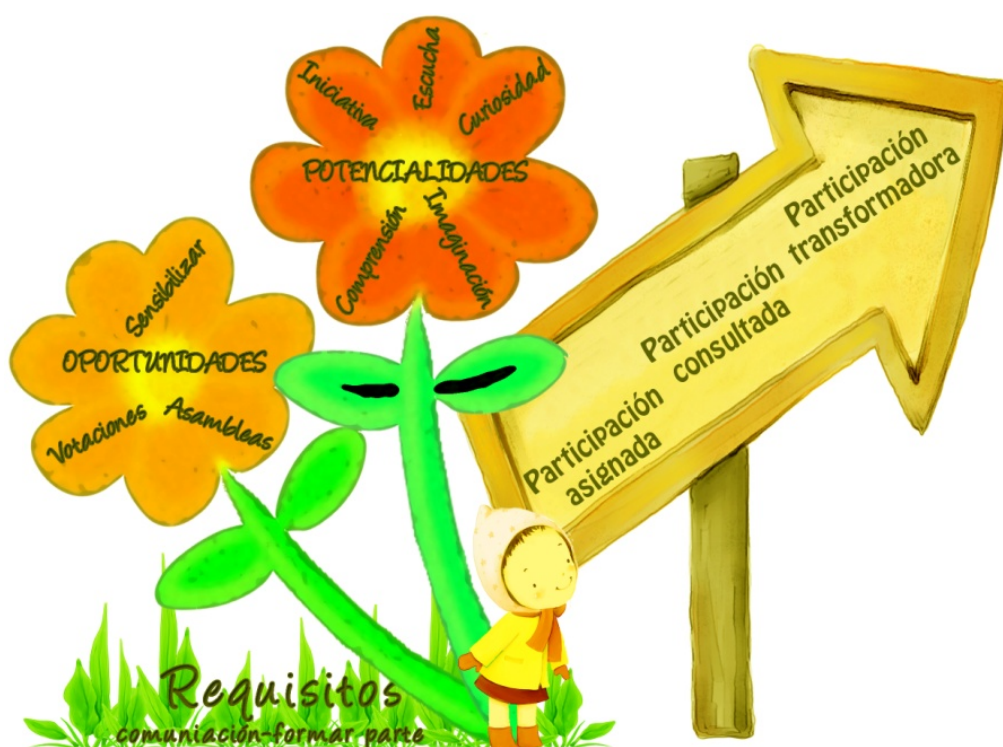


Fig. 4.2: Sobre la participación del alumnado del caso

2.2.1. De lo que soy capaz: Potencialidades para participar

Las posibilidades de participación en la escuela no sólo pueden encontrarse en los acontecimientos más importantes de la toma de decisiones o en las estructuras más representativas. En la vida de la escuela asistimos a numerosos escenarios para la participación donde los niveles “micro” son los protagonistas. Se trata de momentos, a veces breves, a veces intensos, en los que la infancia manifiesta cuánto sabe y hace sobre los procesos de participación. Sabemos que se producen tanto situaciones proclives a la participación más deliberativa, como otras más autoritarias. Sin embargo, con las líneas siguientes queremos

mirar las situaciones “micro” que nos puedan ayudar a comprender, qué actitudes de las niñas y los niños animan y generan climas de mayor participación. Hablamos de la iniciativa, la curiosidad, la creatividad, la imaginación, pero también del diálogo o de la confrontación. No pretendemos hacer un listado de habilidades, sino reflexionar sobre el sentido que algunas de ellas tienen para los sujetos en el contexto escolar, así como el papel que asumen para la institución.

Participar en la escuela es más que formar parte de ella. No basta con pertenecer a un centro, etapa, nivel o grupo, sino que es necesario sentirse parte relevante del grupo o de la institución. La relevancia de las personas en un grupo implica un camino de ida, en el que la estructura considera todas las voces, pero también de vuelta, donde cada integrante del grupo debe mostrar su valentía para expresarse y hacerse oír, incluso cuando suponga ir a la contra.

Extracto del diario: 17 de noviembre, página 102

Después una niña se levanta y me explica que me he saltado a un niño, cuando estaba dando los turnos de palabra:

- Tienes que ir este, este, este.

Me está indicando la forma de seguir los turnos de uno en uno. Le doy las gracias y hago lo que me dice.

En este fragmento del diario se recoge un momento de asamblea en el aula, en el que la maestra hace uso de la palabra y observamos la iniciativa de una niña, que es capaz de hacerse oír por encima de la autoridad que en ese momento asume la maestra. Hacerlo supone saltarse algunas reglas establecidas previamente sobre el funcionamiento de la asamblea, sin embargo, la niña decide intervenir incluso cuando su llamada de atención no implica un beneficio propio, sino el de un compañero. La aparente interrupción de la niña, que vista de forma descontextualizada podría ser analizada desde el llamado “egocentrismo infantil” por sus ganas de hablar, o como una falta de autocontrol, ha sido en realidad una expresión para velar en pro del derecho de un compañero a intervenir, lo que supone además una acción que preserva la capacidad participativa del resto del grupo. La interrupción de la niña se transforma en una iniciativa valiente, cuando prioriza el derecho de su compañero y el cuidado del grupo, sobre los posibles problemas de incumplir una norma.

Cuidar las iniciativas expresivas del alumnado en el contexto escolar puede contribuir a construir un clima participativo, pero la mera suma de opiniones o de ideas no implicará necesariamente la adopción de una medida conjunta, o la asunción de una postura. Junto a la expresión, es fundamental la práctica de una escucha activa que permita comprender la

situación, el contexto y el punto de vista de la otra persona, para avanzar hacia la toma de una decisión conjunta.

Extracto del diario: 13 de octubre, página 26

Pero tras unos minutos de monólogo con Adam, a Yasmina le entran ganas de contar su experiencia:

- *En el patio, me estaba duchando, allí. Yo también tengo una piscina y después me he quedado dormido en la boda y me he ido a la casa. Y después... y después...
-explica a Adam.*

Yasmina y Adam van intercalándose para expresar sus ideas pero sin interés en seguir el hilo de la conversación sino más bien como una forma de que las ideas de uno despierten las del otro. Así, al comentar Adam que jugó fuera, en la calle, durante una boda, Yasmina se acuerda que ella juega con su hermana.

En este fragmento del diario descubrimos otra forma de escuchar, en la que el sentido no es tanto adoptar una actitud crítica y reflexiva sobre la intervención de la otra persona, sino la motivación expresiva hacia un intercambio acumulativo a modo de lluvia de ideas. Quizás, después de este torrente de ideas sobre un mismo tema, se encuentren en situación para llegar a un acuerdo o consenso. Pero que no se trate del intercambio habitual entre personas adultas, no significa que en el mismo no exista una verdadera escucha, en el sentido de conocer y comprender al otro, sino más bien que los mecanismos que eligen para llegar a la misma son simplemente, distintos.

Sin embargo, la iniciativa, la valentía y la escucha solo contribuyen a la expresión de ideas que en algunos casos pueden constituir únicamente meras reproducciones de las opciones ofrecidas por el sistema. Para asegurar una participación transformadora, capaz de ofrecer respuestas creativas, son de utilidad otros valores, actitudes y habilidades como la imaginación o el pensamiento divergente.

Extracto del diario: 7 de abril, página 182

Soraya es la primera en empezar a contar el cuento y parece meterse en la historia con bastante facilidad:

- *El niño se está vistiendo porque va a empezar una aventura.*

Todavía recuerdo la primera vez que hablamos de imaginar o de contar historias y las respuestas que entonces me lanzaban del tipo «seño, eso es mentira».

No siempre en la escuela somos capaces de premiar, alabar o respaldar los comportamientos del alumnado con los que nos muestran “su forma de hacer” las cosas, porque no se corresponden con lo establecido. De hecho, en demasiadas ocasiones, con el

amparo de mostrar “lo habitual” desprestigiamos lo diferente, lo diverso y lo imaginativo. En este fragmento del diario, Soraya nos sorprende con una narración de un cuento en el que sus ideas superan las imágenes que observa. Soraya las reinterpreta, las inventa y dibuja con sus palabras un contexto posible, que no por ser menos probable, supone que sea menos real. Esta disposición a ver más allá de lo que se muestra, de lo obvio o de lo esperado es sin duda, de interés en los procesos de participación, en donde la búsqueda de propuestas creativas a situaciones habituales es una condición.

Seguimos descubriendo sentidos potencialmente participativos a la iniciativa, la valentía, la escucha o la imaginación, que los niños y las niñas ponen en la práctica en micro contextos escolares. Y, aunque constituyen buenas semillas para la participación en la escuela, no siempre atenderlas sin más supone la actitud más democrática, porque también muchos estudiantes con menos iniciativa necesitan cauces diferentes para que sus voces sean escuchadas.

Extracto del diario: 3 de diciembre, página 119

- [...] ¿Hacemos un cohete?
- No -responde contundentemente Mohamed.

Creo que es una forma de jugar, de provocar. Intento mantener la calma, no parecer sorprendida y con normalidad vuelvo a preguntar y unos niños dicen que sí, y otros dicen que no. Entonces lo votamos y el «sí» consigue más apoyo. Mohamed sigue diciendo que no lo va a hacer, pero cuando todos por mayoría lo han decidido y lo hacen, él se anima también.

En este caso, la iniciativa y la valentía de Mohamed al oponerse a la propuesta de la maestra constituía una voz de las posibles, pero sólo una estrategia para escuchar al resto del grupo nos permitiría conocer el resto de opiniones. El liderazgo de Mohamed, en este caso, pudo influir en la actitud silenciosa que adoptó el resto del grupo, que sólo se manifestó a través del voto a mano alzada. Esta forma de expresión se convirtió, en ese momento, en el mecanismo que protegió la voz del grupo de otras opiniones, que por ser más “ruidosas” no necesariamente eran más representativas. Por otro lado, la aceptación de Mohamed de la decisión del grupo mostró un nivel de comprensión de la dinámica del proceso de toma de decisiones, que posiblemente no hubiera tenido el mismo resultado si la opción hubiera sido la de contraponer la autoridad de la maestra con el liderazgo del niño. En definitiva, proporcionar cauces para la participación, no asegura relaciones más igualitarias, porque en ocasiones, también la participación puede ser un artefacto instrumentalizado desde las posiciones dominantes.

Los sujetos infantiles nos muestran también otras actitudes y situaciones que aunque deseables en un contexto participativo, no siempre son vistas de la misma manera durante la dinámica escolar. Quizás, una de las más representativas tiene que ver con la curiosidad del alumnado. Curiosidad que se manifiesta a través de preguntas, pero también con interrupciones para tocar, sonar, mirar o apretar algún objeto que les haya resultado interesante.

Extracto del diario: 27 de octubre, página 59

Siempre está con los ojos abiertos, piensa muchas cosas, tiene mucha curiosidad y todo lo dice y pregunta. Quizás por eso a veces durante las asambleas lo he visto castigado. Le resulta complicado respetar los turnos de palabra.

En muchas ocasiones, estas actitudes destacan, no siempre de forma positiva, por su carácter arbitrario con respecto a las normas establecidas. Pero la comunicación es un acto social y natural y así lo entienden los sujetos infantiles que en muchos casos, intentan una y otra vez expresar su punto de vista, aunque la estructura escolar, los tiempos escolares y las formas escolares, no entiendan esta expresión como una forma de ofrecer, sino como una manera de entorpecer la clase, en base a un concepto determinado de orden y disciplina, establecido por la maestra. En un contexto como el escolar, donde muchas veces lo habitual es premiado frente a lo diferente, las actitudes que salen de la norma e interrumpen las dinámicas de relación planteadas desde la persona adulta como poseedora del conocimiento, frente a una infancia como receptores del mismo, suelen tener problemas para ser incorporadas como potencialidades y con frecuencia se analizan desde un punto de vista de problema. Sin embargo, la curiosidad es una de esas cualidades fundamentales para profundizar en el conocimiento de lo que nos rodea. Sólo a partir de una actitud de averiguación podemos llegar a comprensiones mayores de los hechos, de ahí el valor que la curiosidad tiene para una participación que posibilite actuar desde un profundo conocimiento de la naturaleza y el funcionamiento de los sistemas y organizaciones sociales.

Por tanto, la curiosidad, como la iniciativa, la valentía, la escucha o la comprensión son sólo algunas actitudes y valores que los sujetos infantiles ponen en práctica con naturalidad y día a día en el contexto escolar. Son reflejo de sus potenciales para convertirse en agentes activos en los procesos de participación y toma de decisiones, que sin embargo, en muchas ocasiones se ven limitadas por la propia institución escolar. Las hipótesis que plantean la edad o el desarrollo como elementos que “incapacitan” a las niñas y los niños parecen desear más el mantenimiento del *status quo* adulto, que permitir que la diversidad de voces infantiles cuente con cauces de participación en la escuela.

2.2.2. De lo que sois capaces: Oportunidades para que la infancia participe en la escuela

Tras reflexionar sobre aquellos “micro” contextos en los sujetos infantiles nos muestran cualidades potencialmente útiles en un proceso de participación, queremos a continuación analizar algunos escenarios escolares en los que pueden producirse. Y aunque podríamos abordar esta cuestión dirigiendo nuestra mirada hacia las estructuras y organizaciones de la institución escolar, nos hemos decantado por seguir fijándonos en los niveles más concretos, los que pudieran pasar desapercibidos en la vorágine del funcionamiento institucional, pero que, por su cotidianidad incorporan una inmensa fortaleza en el proceso de construcción de contextos participativos, un poder que a veces pasa inadvertido y que trataremos de *visibilizar* a continuación.

Además de sentirse parte de un grupo, elegir puede ser una de las cuestiones que relacionadas con la participación, tenga más oportunidades de aparecer en la dinámica del aula. Podemos elegir sobre cómo organizarnos al entrar, en el aula; sobre qué y cómo aprender; sobre cómo comportarnos, relacionarnos, cuidarnos, etc.

Extracto del diario: 8 de febrero, página 150

La maestra explica que hoy les ha traído muchos cuentos para contar, pero que por razones de tiempo sólo dispondrán de oportunidad para contar un ¿cuál? les pregunta. Los niños y niñas comienzan tímidamente a exponer sus preferencias, unos levantan la mano y esperan su turno, otros alzan la voz más que los demás:

- Yo quiero este cuento.*
- Yo quiero el otro.*
- Yo también.*

Las dos maestras escuchan a unos y a otros y en un momento la maestra toma la palabra para llamar la atención sobre lo que cada niño o niña:

- No podemos hacer caso a los gustos de todos, sino que debemos solucionar el problema entre todos. Sólo podemos contar un cuento, ¿cuál? -insiste la maestra.*

Nuevamente los niños y niñas empiezan a intervenir, primero tímidamente y después de forma enérgica, hasta el punto que la emoción se transforma en confusión y conflicto. La maestra vuelve a intervenir. Les llama la atención sobre que la estrategia «yo quiero» no está funcionando y que por eso se forma revuelo y nuevamente les anima a pensar qué hacer.

Entonces, Abdelkrim levanta la mano y le pide con mucha cortesía a la maestra directamente que narre un cuento concreto. La maestra insiste en que aunque le

agradece la cortesía de su solicitud, no es más que una forma bonita de decir «Yo quiero...». Después, Saray pide la palabra y explica que ella elegirá el que quieran el resto de sus compañeras. La maestra insiste en que aunque ella es muy generosa, esta forma tampoco nos sirve para ponernos todos de acuerdo y que su opinión también es importante. Finalmente, Nimri propone que todos digan qué quieren y que se cuente el que más quieran los niños y niñas. La maestra piensa que esta sí es una forma de ponerse de acuerdo.

Hemos elegido este fragmento del diario porque en una misma actividad concentra varias posiciones del alumnado, ante la posibilidad de elegir, que se han repetido a lo largo de las conversaciones. Durante la primera parte de la actividad, las niñas y los niños centran sus esfuerzos en “convencer” a la maestra, para que ella sea la que tome la decisión. Durante estos minutos quienes son más extrovertidos consiguen más oportunidades de expresarse. Es el momento en el que la estrategia “yo quiero” es la protagonista y desencadena tal confusión que llega a ser un motivo para detener la dinámica y reflexionar sobre el funcionamiento de la misma. Después, es curioso, cómo tras superar la confusión provocada por querer expresar sus preferencias al unísono, Abdelkrim trata de convencer a la maestra sobre su elección a través de la cortesía. Llama la atención, por un lado, porque indica que Abdelkrim reconoce el poder de la maestra en la toma de decisiones en el aula y se dirige directamente a ella para conseguir su objetivo. Pareciera no valorar tanto el poder que el grupo pudiera tener en esta situación, y quizás en ello tenga que ver la experiencia que sobre la participación en la escuela haya tenido hasta ahora. Por otro lado, Abdelkrim utiliza estrategias que sabe suelen ser recompensadas por la maestra, como el respeto a los turnos de diálogo o la cortesía. El sentido de la intervención de Abdelkrim parece intentar usar los lenguajes de la propia maestra, como representante de la institución escolar, como argumentos para su elección, e incluso es posible que se sintiera bastante decepcionado al comprobar que no funcionó.

Saray, por su parte, solicita la palabra para comunicar al grupo su propuesta de renunciar a su elección en favor de la opción mayoritaria del resto. Frente al caso anterior, en este, el grupo aparece con mayor importancia que la persona, en el momento que Saray valora las necesidades del grupo por encima de su elección personal. A diferencia de una posición en la que se asume la decisión de la mayoría, pero que permite la expresión de la opinión propia, Saray renuncia incluso a emitir una opinión personal y opta por esperar a la decisión mayoritaria para sumarse a ella. El significado de esta renuncia para Saray pudiera estar ligado con una infravaloración del proceso de expresión de opiniones individuales, y una predilección por la elección y el desarrollo de la actividad sea cual sea. Pero también, puede anunciarnos

ciertos procesos de construcción del papel social de la mujer, que propician actitudes como la renuncia o el silencio en situaciones de toma de decisiones, porque resulta curioso cómo esta actitud aparece en una niña y aunque la brevedad del hecho no nos ayuda a extraer conclusiones, sí nos anima a profundizar en este aspecto en futuras investigaciones. ¿Significa la renuncia de Saray la menor valoración de su palabra frente a la de otras personas? ¿Tiene que ver esta renuncia con ser una niña? ¿Qué mecanismos de la institución escolar se relacionan con esta actitud?

Finalmente es Nimri quien propone que hablen todos los niños y niñas de uno en uno, para después seleccionar el cuento que hayan elegido más personas.

Extracto del diario: 4 de abril, página 181

Queremos contar varios cuentos, pero sólo podemos contar uno, ¿cómo lo hacemos? Nuevamente todos a la vez hacemos nuestras propuestas, pero después de que alguien señalara que le dolía la cabeza de que hablaran todos los niños a la vez, guardaron el turno y de uno en uno, cada quien expresó su opinión.

Luego Ilias propuso leer primero un cuento, luego otro y luego otro. Aunque el mismo Ilias reconoció después que «si contamos tres cuentos vamos a terminar agotados».

Ravan repitió una y otra vez su idea. Después pusimos en práctica esta estrategia de repetir una y otra vez la misma idea. Concluimos que si la idea era buena podemos escucharla, pero si la idea es mala, como pegar a un niño, entonces no la vamos a hacer, aunque la digan muchas veces.

Los niños y las niñas siguen expresando sus ideas aunque priorizan aquellas en las que en lugar de decidir, expresan sus preferencias. Así que las expresan y las anotamos. No todos quieren elegir y decidimos no forzar a nadie a que lo haga. Otros prefieren esperar hasta el final y entre pregunta y respuesta nos divertimos cambiando nuestras voces. Cuando hemos terminado, surge una nueva cuestión. Ya todos hemos expresado nuestra preferencia, pero ahora ¿qué cuento contamos? Y ahora sí, la respuesta surge de forma más sencilla. Ilias responde rápidamente, «el que quieran más niños».

Incluso otras veces, la decisión sobre cómo llegar al acuerdo ha terminado en manos de una canción que permitiera “echar a suertes” la decisión. Si bien, estas canciones divertían mucho a los grupos y solían estar más presentes en sus dinámicas que otros procesos de toma de decisiones, cuando advertían que de esta forma no podrían expresar su opinión, la descartaban frente a la fórmula, por ejemplo de la votación.

En esa asamblea hemos pasado en apenas una hora por diferentes niveles de participación. Desde cierta coerción a la autoridad de la maestra, pasando por la abstención, hasta la elección mediante el voto. Cada uno de estos mecanismos no sólo tiene un significado

para los sujetos infantiles, sino que están cargados de un sentido con respecto al tipo de participación que transmiten. Por ello, además de propiciar entornos de y para la participación desde las niñas y los niños, es fundamental que desmontemos el sentido y significado de los mismos, para evitar que tras dinámicas aparentemente inofensivas contribuyamos a mantener estereotipos sobre la infancia o el género, por ejemplo. Y por supuesto, en parte, será el poder que le asignemos a ese proceso de elección lo que determinará el impacto de la práctica de la participación del alumnado.

El anterior ha sido un proceso donde los niños y las niñas nos han mostrado valores, cualidades, capacidades y habilidades a las que nos hemos referido en el apartado anterior: Iniciativa para expresarse ante el grupo; valentía para mostrar una elección, decisión u opinión no mayoritaria; escucha para permitir que todas las personas expresen su opinión y comprensión para aceptar la elección de la mayoría, en el caso de las votaciones, por ejemplo.

Si bien las oportunidades para decidir a través de votaciones son formas de participación, la que hemos ejemplificado afecta mínimamente a la vida de la infancia, porque más allá de permitirles elegir el contenido de una actividad, modifica poco sus vidas y tiene escasa repercusión más allá del aula, por lo que implica un nivel de participación escaso.

En un intento de seguir profundizando en la comprensión de los mecanismos de participación desde los sujetos infantiles en las aulas escolares, buscamos fórmulas para que el proceso se inicie desde ellos mismos:

Extracto del diario: 8 de abril, página 183

Al llegar a clase, Fatima se ha sentado en la silla que normalmente ocupo yo en la asamblea, justo frente a los niños y niñas. Al verla, tan emocionada y grande intento seguir su juego.

- *¿Hoy eres tú Alehop? -le pregunto.*
- *Si -contesta ella.*
- *Pues cuando quieras -la animo.*

Y tras esas palabras todos y todas le hacen propuestas sobre cómo empezar.

- *Venga coge un cuento -dice uno.*
- *Si no escuchan no empiezas -dice otra.*

Fatima sigue la narración de su cuento y también le da la palabra a otros niños y niñas. Después otra niña se anima también.

- *Enséñanos el dibujo -le pide una compañera.*

Todos a la vez narran el cuento, pero Omayma pide que lo hagan de uno en uno y todas y todas le hacen caso.

Me sorprende lo atentos que están, cómo siguen las propuestas de su compañera, qué conectados están y cómo se están organizando.

Yo me he sentado bastante lejos, para que no recurran a mí, cada vez que tengan un dilema. Pronto se olvidan de mí y continúan contando cuentos y expresando opiniones.

- *Ese ya lo ha contado Fatima.*
- *Cuenta el de cocodrilo.*
- *Si, pero os tenéis que callar.*
- *Enséñanos esa página.*

Este fragmento del diario recoge uno de los momentos de conversación, en el que se produjo un cambio de papeles donde una niña asumió el rol de conductora de la actividad, y nos ha servido para pensar sobre la participación, si cabe, desde más cerca de los sujetos infantiles.

Desde el momento en el que Fatima asume la responsabilidad de conducir la actividad, adopta una actitud de escucha para con los demás y rechaza la posibilidad de abusar del poder que en ese momento adquiere, para por ejemplo, plantear la actividad que ella desea sin escuchar al resto de compañeros. A su vez, el clima que se crea en el grupo es bastante constructivo y ágil. Rápidamente comienzan a hacerle propuestas que tratan de facilitar el transcurso de la actividad y lo hacen incorporando instrucciones para el control del grupo. Incluso, la maestra llega a sorprenderse de la respuesta tan autónoma que manifiesta el grupo y de su capacidad para dialogar, llegar a acuerdos y respetarlos.

Sin embargo, con esta oportunidad para la participación, y aunque a través de ella han puesto en práctica de forma exitosa sus fórmulas para la gestión del grupo, aún podríamos pensar si su participación no estaría demasiado mediada por la propia dinámica escolar que, a través de la repetición, enseña a la infancia “lo que hay que hacer” en una situación similar. Y es que, aunque esta oportunidad para la participación ha incorporado mayor libertad y autonomía para que decidan sobre la organización y el funcionamiento de la actividad sin las directrices de la maestra, frente a la oportunidad de elección mediante votación por ejemplo, sigue diciéndonos poco sobre la transferencia de estas formas de participar más allá del centro educativo, por lo que seguimos buscando fórmulas para comprender el sentido que para el alumnado tiene la práctica de la participación.

En la siguiente ocasión, usamos imágenes provocadoras del texto de Jimmy Liao “Esconderte en un lugar del mundo” que inspiran más que describen, para que a través de ellas, el alumnado proyecte su forma de comprender del mundo. Cuando lo usamos, no pretendíamos hablar sobre nada en concreto, sino provocar una conversación. En la imagen que les provoca los comentarios siguientes se observa a varias personas iguales acurrucadas en el interior de los huecos iluminados de unos árboles.

Extracto del diario: 7 de abril, página 182

Y entusiasmados siguen mirando el cuento.

- Mira, los niños se han escondido en los árboles porque son huérfanos -explica Soraya
- ¿Huérfanos? -pregunto.
- Sí, porque no tienen ni madre, ni padre, ni abuela, ni tios, ni primos ni nada - insiste Soraya.
- ¿A los niños les gusta ser huérfanos? -le pregunto.
- No, por eso se tienen que esconder, para que no vengan ningún lobo -dice Soraya
- ¿Y qué podemos hacer con los niños huérfanos? -Vuelvo a preguntar.
- Pues se entierran y se mueren -me explica Soraya.
- Pero, ¿y si están vivos? -le vuelvo a preguntar.
- Pues si están vivos, pues entonces, una mamá que no tiene trabajo, lo cuida, o si es un bebé -contesta Soraya.
- ¿Y los papás pueden cuidarlos?
- Sí pueden -contestan a la vez Milud y Soraya.
- ¿Y los niños pueden cuidarse solos? -les pregunto.
- No -contestan los dos.
- Porque ellos no saben lo que harán -me dice Soraya - Romperán algo y cuando quieran coger alguna cosita -explica Soraya.
- Estos niños comen de los huevos que ponen sus pájaros -explica Milud. -Y después crecen.
- ¿Y vosotros qué cosas hacéis solos?
- Jugar -contesta rápidamente Soraya.

Seguramente, a partir de este mismo fragmento de diario podríamos reflexionar sobre muchos aspectos de interés:

- La interpretación de las personas como huérfanas en lugar de como grupo, quizás al observar una nula comunicación entre los personajes de la imagen.
- La determinación de los papeles sociales ligados a las mujeres cuando identifican a la mujer con "madre" cuidadora.
- O incluso, la imagen de una infancia como depositaria de protección.

Sin embargo, para continuar la línea del capítulo, trataremos de centrarnos en el sentido que adquieren las palabras de este niño y de esta niña con respecto a las posibilidades de participación de sus iguales en la sociedad. Por ello, destacamos que desde la situación que plantean, menores huérfanos desprotegidos, se refieran a una propuesta en la que frente a ignorar el problema, lo asumen como propio y se responsabilizan del mismo, si bien no desde un concepto de estado, sí desde una visión de comunidad, en el que la mujer asume la responsabilidad principal del cuidado de los hijos, quizás como reproducción de la comunidad que les resulta más cercana y familiar. No obstante, en este análisis que posiblemente tenga mucho de proyección y reproducción de situaciones conocidas, en las que su familia ha acogido a otros miembros, se evidencia una visión de la infancia como depositaria de protección y con escasas posibilidades de autonomía, donde una vez más la “estructura” en la que se convierte las dinámicas familiares que conocen, pueden convertirse en “estructurantes” y capaces de determinar la forma de ver, comprender y analizar el mundo de las propias niñas y niños.

Una vez más, hablar sobre la participación de los sujetos infantiles como ciudadanos, por ejemplo, y hacerlo desde el centro educativo resulta complicado. Una escuela alejada de la sociedad puede ser la primera barrera, y unas ideas que son estructuradas por las estructuras familiares, puede ser otra. No obstante, continuamos en un nuevo intento de aproximar la participación de las niñas y los niños desde el colegio a la sociedad, y para ello nos servimos de un acontecimiento que ocurrió en el colegio en el que desarrollamos el estudio de caso.

Extracto del diario: 28 de marzo, página 180

Hemos descubierto al llegar al colegio que una vez más durante el fin de semana algunas personas habían entrado y provocado evidentes destrozos y robos en uno de los edificios del infantil. El tema del robo ha triunfado hoy en las charlas con los niños y niñas [...] Pero cuando abordamos el tema sobre nuestro papel en todo lo que estaba ocurriendo, cuando preguntamos qué podíamos hacer, ninguno rehusó su responsabilidad, ninguno rehusó su papel y su poder como ciudadano de poder actuar y llovieron las propuestas:

- Le decimos que no roben.*
- Le decimos que roben en su casa.*
- Le decimos que roben en Barcelona.*
- Hacemos carteles para decírselo.*

Y terminamos, haciendo carteles para «decirle» a los ladrones por qué no queríamos que robaran en el colegio. Al final del día, todavía había escombros por recoger pero ya estábamos pegando los carteles en el muro del colegio.

Como se recoge en el diario, no era la primera vez que el centro educativo sufría un robo y tampoco la primera vez que los niños y niñas hablaban sobre un hecho similar. De hecho, manifestaron experiencias previas en sus casas, con familiares o sobre objetos queridos. No obstante, sí pareció ser la primera vez que además de plantear la cuestión en términos de análisis de lo ocurrido, causas y consecuencias, se abordaba el posible papel que ellos podrían asumir en la búsqueda de una solución. La actitud entonces, no fue en ningún caso la de rehusar su responsabilidad adjudicándosela por ejemplo de manera exclusiva a las personas adultas, o a los agentes de seguridad. Al contrario, desde el primer momento en el que la cuestión fue planteada manifestaron su parte de responsabilidad y comenzaron a proponer actuaciones que fueron desde el diálogo con las personas implicadas, a la sensibilización en forma de carteles, o la colaboración con la policía. También propusieron actuaciones que básicamente alejaban el problema desde su centro educativo a otros lugares, como otras casas o ciudades, como estrategia para proteger un entorno del que ahora sí se sentían parte, en contraposición a otros lugares y comunidades que les resultan tan lejanos como ajenos. De hecho, si como venimos haciendo desde el principio de este capítulo, consideramos la necesidad de sentirse parte de un grupo como paso inicial para querer y poder participar en él, ¿no es esto una forma de participación?



Fig. 4.3: Carteles del alumnado para sensibilizar sobre el cuidado y respeto al centro educativo tras la conversación sobre el robo

La oportunidad para la participación, que se crea a partir del acontecimiento del robo en el centro educativo del caso, nos sirve no sólo para observar el compromiso de los sujetos infantiles para con su comunidad educativa, a través de la implicación en la búsqueda de una solución; sino que también pone de manifiesto su capacidad para participar en procesos de toma de decisiones que superen la dinámica del aula e impliquen abordar cuestiones de índole social que les afecten.

Hasta ahora, hemos intentado comprender el sentido que algunas de las cualidades, capacidades y valores, que el alumnado puede tener para la participación, y a continuación

hemos tratado de acercarnos a oportunidades de participación en micro contextos del aula. Pero, además de valorar las capacidades de los niños y las niñas para participar cuando tienen oportunidades para ello, debemos reflexionar sobre el sentido y el significado que cada oportunidad de participación tiene, y a ello dedicaremos el siguiente apartado.

2.2.3. Sentidos de la participación en el aula

Tras revisar algunas de las potencialidades de la infancia en el ámbito de la participación escolar e intentar comprender los escenarios, que como oportunidades les ofrece el entorno escolar del caso, queremos ahora reflexionar sobre el sentido y el significado de algunas de estas situaciones. Para comprender en qué medida las propuestas son más o menos participativas adaptaremos la propuesta de Hart (1992) sobre su “Escalera de la participación”, expuesta anteriormente y diferenciaremos especialmente entre:

- *Participación asignada.* Nos referimos a un tipo de participación asignada cuando son los poderes establecidos, en este caso las autoridades escolares (docentes, equipos directivos, administración...), quienes deciden los momentos en los que el alumnado podrá participar, y que suelen coincidir con momentos en los que las decisiones no tienen una gran trascendencia para la institución. Podríamos decir que responde a la instrucción: “Decid”, “haced” o similares.
- *Participación consultada.* Este tipo de participación aunque también viene impuesta desde las autoridades escolares, a diferencia de la anterior, incorpora la posibilidad de que la participación del alumnado afecte a la decisión final. La hallamos en fórmulas del tipo: “¿Qué queréis decir?”, “¿Qué queréis hacer?”
- *Participación transformadora.* Así es como designaremos los momentos en los que el alumnado del caso tiene la oportunidad y muestra la capacidad para hacer uso de estrategias de participación por iniciativa propia y con repercusión significativa en su vida o dinámicas escolares. En este caso, la voz partiría de los propios niños y niñas: “Queremos decir”, “Hago” como actuaciones que afectan más allá de la propia dinámica de la actividad.



Fig. 4.4: El sentido de la participación del alumnado

A continuación trataremos de ejemplificar estas tres formas de ver la participación, según las manifestaciones que se han producido, para tratar de comprender mejor el sentido de esos momentos para los sujetos del caso. Para ello, comenzamos con un ejemplo de *participación asignada* a través de lo recogido en el siguiente fragmento del diario.

Extracto del diario: 30 de septiembre, página 7

He pensado que quizás nuevamente les haya abrumado la posibilidad de hacer «lo que quieran». Quiero decir que si tras la ficha se le ha propuesto juego libre. Los niños y niñas se habrán «abanzado» sobre los juguetes. Habrán surgido conflictos y si no se han resuelto, vienen los llantos y luego el contagio y el miedo de algunos hasta llegar a la caca y las lágrimas.

Se trata de la fotografía de un momento en el que la maestra invita a los niños y a las niñas a disponer del tiempo como quieran, pero el efecto no es el deseado y se producen numerosos conflictos, frustraciones, llantos y confusión. Consideramos que se trata de un tipo de participación asignada porque se produce por iniciativa de la maestra, como autoridad docente, y en un momento aislado de la dinámica escolar. Pero cuando la escuela no incluye las prácticas participativas, igualitarias y democráticas en sus funcionamientos cotidianos, y sólo los permite de forma aislada y arbitraria, éstas pueden fracasar. Los procesos de participación requieren de la interiorización de muchas de las cualidades a las que nos hemos referido al inicio del capítulo, y si bien, muchos sujetos infantiles las conocen, no siempre son compartidas por los escenarios escolares. Por ello, no se trataría tanto de decir “que hagan lo que quieran” sino de asegurarnos de que “hay algo que quieren hacer”, o en el sentido de la participación “que hay algo en lo que quieren participar”.

Extracto del diario: 1 de octubre, página 9

Entonces he terminado pidiendo silencio general y he usado una estrategia para guardar el turno de palabra. En definitiva, de nuevo a dirigir el diálogo, en este caso porque las intervenciones a la vez de todos no hacían posible escuchar nada.

Pero participar no es sólo un proceso de aprendizaje para el alumnado, también la comunidad educativa debe conocer esta cultura. En este fragmento del diario, la maestra relata los problemas derivados de un momento de conversación. En esta dinámica, aunque se intenta dar una oportunidad de expresión a la infancia, no se trata de una participación completa, sino nuevamente asignada, porque nace de la necesidad de la maestra y además tiene poco impacto en la vida de los niños y las niñas. Quizás por ello, cuando la situación deriva por cauces no esperados, aparecen muestras de poder autoritarias como zanjar el tema, gritar, o usarlo como excusa para evitar futuras participaciones posibles. A veces, la autoridad del docente es utilizada para canalizar la voz de las niñas y de los niños, pero en no pocas ocasiones, este poder del adulto puede asumir tintes menos democráticos cuando es usado para imponer su punto de vista, sus gustos, sus preferencias, sin considerar ni dar opción a la expresión del alumnado. Incluso, determinados usos autoritarios del poder pueden anunciar la pérdida del control de la situación, o una falta de confianza sobre la decisión adoptada, que termina por ser impuesta para evitar que sea cuestionada.

No obstante, este tipo de participación resulta interesante como medio para *visibilizar* todos los pasos, compromisos y responsabilidades que implica un tipo de participación transformadora capaz de afectar a nuestras vidas. Entonces, errar en dinámicas de participación asignada nos servirá de aprendizaje si a ella incorporamos procesos de reflexión y crítica sobre el papel de los diferentes agentes implicados, pero también los silenciados o los no preguntados.

En segundo lugar, nos hemos referido a la *participación consultada*, como aquella que aunque proviene de la autoridad docente, posibilita al alumnado expresarse y dar su opinión de manera que afecte a la decisión final. Aquí podríamos hablar de las oportunidades de participación, a las que nos hemos referido en el apartado anterior, como la votación o la decisión tomada de elaborar carteles contra los robos del centro educativo. Sin embargo, en este tipo de iniciativas, la participación se circunscribe a actividades diseñadas en la escuela que, incluso cuando son *visibilizadas*, como el caso de los carteles que elaboraron para sensibilizar a la comunidad del barrio contra los robos en el centro educativo, repercuten poco en la vida del alumnado en la medida que la práctica no trasciende de la actividad, aunque pueden constituir un punto de partida hacia una participación más transformadora en el

momento que la misma iniciativa parta de ellos y ellas mismas, tras el análisis de la situación y por el convencimiento de que su participación será importante.

Por último, la *participación transformadora* es aquella que nos han mostrado los sujetos infantiles, y con la que pensamos consiguen dar un paso más. Con ella, no sólo la propuesta nace de una necesidad creada o detectada por las niñas y los niños, sino que este tipo de participación afecta a sus vidas más allá de la propia dinámica.

Si bien desde un punto de vista teórico esta participación podría promoverse tanto desde la misma institución escolar, como producirse al margen de la misma, durante el estudio de caso no hemos sido capaces de detectar iniciativas de participación transformadoras promovidas o facilitadas por las estructuras escolares. De hecho, aunque la revisión de la Propuesta Curricular para la Etapa de Educación Infantil del caso permite observar algunos objetivos y contenidos que aluden directa o indirectamente a la práctica de la participación, no sólo resultan escasos, sino que además, la mayoría de las veces, se refieren a una práctica entendida únicamente como “tomar parte en la actividad”, lo que deja limitada la posibilidad de incluir una participación transformadora en la que la opinión del alumnado sea considerada en la propia dinámica escolar.

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Observar y explorar de forma activa su entorno físico, natural y social, desarrollar el sentido de pertenencia al mismo, mostrando interés por su conocimiento, y desenvolverse en él con cierta seguridad y autonomía. - Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas básicas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> - Participación en la resolución de conflictos que se presentan en el ámbito escolar, utilizando el diálogo como forma de resolverlos. - Colaboración en el establecimiento de algunas normas de clase. - Participación y disfrute en juegos reglados - Interés por participar y colaborar en la escuela. - Participación activa e interesada en actividades sociales y culturales. - Participación en actividades de dramatización, juegos simbólicos y otros juegos de expresión corporal.

Fig. 4.5: Concreción de la participación desde la Propuesta Curricular

Por otra parte, dado que no siempre los documentos curriculares son capaces de recoger las preocupaciones reales o el desempeño en las aulas, durante el caso atendimos a las dinámicas escolares relacionadas con la participación y a las ideas que el alumnado manifestaba al respecto. Sin embargo, no fuimos capaces de descubrir dinámicas sistemáticas, frecuentes o impactantes para los niños y niñas que implicaran procesos de participación transformadora, más allá de las oportunidades a las que nos hemos referido en el apartado anterior. Así, aunque la estructura escolar facilita un momento de conversación entre los

niños, niñas y tutora en el aula, a través de la asamblea, fundamentalmente se trata de conversaciones curriculares que en pocos casos trascienden a las estructuras u organizaciones escolares.

Pero, más allá de las posibilidades e intenciones de la propia institución escolar con respecto al papel de la participación de la infancia del caso, sí hemos recogido situaciones en las que este tipo de participación transformadora ha sido generada por el alumnado, a veces pasando de forma inadvertida a las estructuras escolares.

Extracto del diario: 19 de octubre, página 41

- ¿Cuándo te pones triste?
- Cuando los niños me dicen «cluclú».

“Cluclú” es un juego que hacen los niños para indicar que «rompen» la amistad con otro niño y para ello tienen un gesto con los dedos. Después para volver a ser amigos los niños tienen que agarrarse los dedos meñiques.

Es cierto que perder un amigo, aunque sólo sea unos minutos es una gran desgracia para los niños, no sé si será por cuestiones emotivas o por el sentimiento de pertenecer a un grupo... y eso que eso parece que no llega hasta bastantes más adelante... pero lo cierto es que cuando un grupo de niños hacen “cluclú” a otros, por ejemplo durante el recreo... se forma un gran drama...

En este fragmento del diario hablamos de una estrategia que el alumnado denomina “cluclú” y que aunque abordaremos detenidamente en el capítulo siguiente por su papel en la gestión de las relaciones entre los iguales, resulta muy interesante analizarla desde el punto de vista de la participación transformadora, porque aunque el objetivo fundamental con el que la usan tiene que ver con las relaciones personales, como mecanismo para la gestión del grupo, constituye una propuesta gestada desde los sujetos infantiles que afecta a las posibilidades de participación no sólo del grupo como tal, sino de cada uno de sus integrantes.

El “cluclú”, como estrategia para gestionar las relaciones, pero también como herramienta de participación, no es más que una acción diseñada y puesta en práctica por ellos, en respuesta a algunas de las imposiciones adultas, por ejemplo al sistema de normas o a su capacidad para decidir.

Como hemos visto hasta ahora, las oportunidades de participación que el alumnado tiene son escasas, sin embargo, el “cluclú” constituye una nueva realidad en la medida que se plantea como una herramienta pensada, ejecutada, regulada y aceptada por las niñas y los niños. Pero lo que es si cabe aún más interesante, es que es puesta en funcionamiento de forma *paralela* a los sistemas y normas adultos; y a veces, de forma *simultánea*. Esta dinámica está muy incorporada en el alumnado y se transfiere, incluso sin que la maestra llegue a

percatarse, a las dinámicas dentro del aula como mecanismo de control. De hecho, en muchas ocasiones además de las sanciones interpuestas por las maestras, los niños y las niñas han hecho uso del “cluclú” para manifestar su posición, por otro lado, no siempre coincidente con la adoptada por la maestra, de manera que a la vez que una maestra hablaba sobre unas consecuencias, una norma o un castigo, un niño o una niña podía usar el “cluclú” por considerar insuficiente la propuesta adulta, por ejemplo, o quizás menos efectiva.

El “cluclú” está ampliamente extendido tanto dentro como fuera del contexto escolar y es asumido y aceptado por las niñas y los niños con naturalidad. Por este motivo, queremos detenernos en reflexionar sobre los ingredientes que le otorgan gran impacto sobre la infancia del caso:

- Universalidad. Quizás uno de los éxitos de esta herramienta resida en la posibilidad de ser usada por cualquier niño o niña, sin necesidad de recurrir a una figura de mayor autoridad, ya sea la de alguien de la misma edad, o la de una persona adulta, como podría ocurrir con algunas de las normas del centro que son gestionadas por las maestras.
- Simpleza. La sencillez del instrumento facilita la comprensión de la causa y también del efecto, frente por ejemplo a algunas normas que varían en función del análisis que el adulto realice de la situación.
- Transformadora. El “cluclú” trasciende a la propia actividad en la que se aplica e incluso puede afectar a otras parcelas de la vida de los sujetos infantiles. Así, si durante un recreo alguien no quiere jugar con una niña, la niña puede hacer “cluclú” y evitar la relación con la primera hasta que quien se había negado a jugar, vuelva a “juntar” a la compañera. Incluso puede convertirse en un recurso de presión donde unos y otros (unas veces quien ha hecho “cluclú”, y otras veces quien lo recibe) buscan personas entre el grupo que apoyen su decisión con respecto al compañero.

Sin embargo, aunque al hablar del “cluclú” lo hagamos refiriéndonos a cómo las niñas y los niños han conseguido anteponer sus procesos de participación transformadora y toma de decisiones sobre los de las personas adultas que no los tienen en cuenta, no necesariamente el “cluclú” ha incorporado un sistema igualitario y justo de representación. Aun cuando cualquier niño o niña puede hacer “cluclú” para mostrar su descontento, su enfado o su decepción con otra persona, no en todos los casos el efecto es el mismo. Ser la persona depositaria de un “cluclú” significa no sólo que alguien del grupo se siente molesto contigo, sino que desde ese momento podrás ser excluida del juego, la conversación, de los planes o de las tramas. Por ese motivo, el efecto del “cluclú” será mayor cuanto mayor sea el liderazgo en el grupo de la

persona que ha hecho “cluclú”; o del interés del niño o la niña implicada por participar en las dinámicas de ese grupo. Por eso sabemos, que aunque *a priori* cualquier niña o niño puede poner en práctica el “cluclú”, el efecto que producirá en la otra persona será mayor si se trata de alguien con liderazgo en el grupo, que alguien que no lo tenga. Así es como el “cluclú” adquiere valor como herramienta de poder entre las niñas y los niños que llegan a utilizarlo para influir en las conductas de los demás más allá de la actividad que lo propició.

Por tanto, un mecanismo de participación transformadora generada y gestionada desde las propias personas interesadas no asegura que se incorporen principios de justicia universal, así como mecanismos de regulación y crítica con respecto a los intereses de los poderes y los abusos, en el caso del “cluclú” relacionados con el liderazgo de unos niños y niñas frente al resto.

De una u otra manera, creemos que el “cluclú” se alimenta de la respuesta de indiferencia y descontento ante los mecanismos ofrecidos por los adultos, tanto del contexto escolar como familiar, y se traduce en el uso de un mecanismo que autogestionan, y con el que incluso llegan a solapar las normas impuestas por los adultos. A partir de este análisis, el “cluclú” puede entenderse como el resultado de una acción de participación de los sujetos infantiles que llamamos transformadora porque implica a una actividad que afecta a sus vidas más allá del propio desarrollo de la misma. Y aunque refleja una fórmula encontrada en oposición a las propuestas de las personas adultas, también puede reproducir muchos de los sistemas de poder y sometimiento que vemos en otras fórmulas para la participación entre adultos.

3. A MODO DE SÍNTESIS

A lo largo de este capítulo hemos tratado de caminar desde posiciones que se excusan en razones de edad o desarrollo para negar las posibilidades de participación reales y legales de los niños y niñas, hasta llegar a otras en las que la reafirmación de determinados derechos se convierten en una puerta de entrada hacia mayores posibilidades de toma de decisiones y participación.

Las niñas y los niños del caso nos han mostrado sus posibilidades de participación en la escuela, a través de procesos que van desde los mecanismos que les facilitan sentirse parte de un grupo escolar, hasta las situaciones en las que ellos son capaces de asumir la autoridad y tomar decisiones que afecten a su vida. Los sujetos infantiles del caso nos han demostrado, con mucho más que sus expresiones orales, cómo las estructuras, los tiempos escolares, las rutinas o la organización escolar, pueden contribuir a hacerlos sentir parte de esa comunidad,

o por el contrario, aislarlos de la misma. Por su parte, nos hemos sorprendido al comprobar que no siempre la diferencia idiomática constituye la barrera que podríamos esperar, y que si bien, supone un reto adicional, cuando existen actitudes para la inclusión, la infancia dispone de otros lenguajes que pueden enriquecer la comunicación cuando existen diferencias idiomáticas. En definitiva, se trata de abonar un clima para la participación, desde estructuras y organizaciones inclusivas basadas en las relaciones de seguridad, respeto y puesta en valor de la palabra de la otra persona.

Conseguir que los niños y las niñas se sientan parte de la comunidad escolar, se ha descubierto requisito fundamental al que después le ha seguido la pregunta sobre si son capaces de participar. Una cuestión, que a través de las observaciones con los sujetos del caso y la reflexión sobre las posibilidades de participación en el contexto escolar, nos ha respondido con las habilidades, valores y potencialidades que la infancia pone en práctica en diversidad de situaciones, pero que creemos serían de interés en procesos de participación.

No obstante, junto con el sentimiento de pertenencia y las cualidades necesarias, resulta fundamental ofrecer oportunidades para la participación, y es aquí donde descubrimos diferencias entre las situaciones en las que la autoridad docente asigna la posibilidad o no de participar; de otras donde la participación se relaciona con una opción o consulta; así como una tercera posibilidad de participación, que hemos llamado transformadora, y que sólo descubrimos en las iniciativas de las niñas y los niños.

En definitiva, un tipo de participación reconocida como poder, derecho e incluso herramienta para la acción y transformación social, aunque supone no sólo nuevas conquistas sociales, sino procesos educativos que logren transferir las ideas más utópicas a los contextos más concretos y a las situaciones más cotidianas, se convierte sólo en una aspiración para los niños y las niñas del caso.

Los niños y niñas muestran la necesidad de participar realmente, y en muchas ocasiones es la propia estructura y el sistema quien “castiga” ese deseo e interés. Así corremos el riesgo, no sólo de no colaborar en los procesos de participación del alumnado, sino de transmitirles un mensaje de indiferencia hacia los mismos, como enseñándoles que no hay necesidad de participar y que otros pueden tomar decisiones por ellos. Estas niñas y niños, aunque muestran diariamente capacidades para la participación y aprovechan situaciones, también creadas por ellos mismos, para ponerlas en práctica, demandan, en cambio, procesos educativos evidentes de participación ciudadana que contrarresten las opciones de abuso generadas de la puesta en práctica de procesos de participación no democráticos o de los dueños de poderes que *invisibilizan* las opciones de participación de los grupos minoritarios en los que podemos englobar a los niños y niñas del caso.

E XPERIENCIAS Y DESCRIPCIONES DE LA INFANCIA SOBRE LAS RELACIONES EN LA ESCUELA

1. LAS RELACIONES ENTRE LA INFANCIA EN LA ESCUELA
 - 1.1. Jugar, pegar y jugar a las peleas: mucho más que cosas de niños
 - 1.2. Juntos, juntas o no en un “cluclú”
2. LAS RELACIONES CON PERSONAS ADULTAS DESDE EL CONTEXTO ESCOLAR
 - 2.1. Las relaciones con las personas adultas de la escuela
 - 2.2. Narraciones sobre la familia
3. ALGUNOS APRENDIZAJES INFANTILES DEL MODELO ADULTO DE PAPELES DE GÉNERO EN LA ESCUELA
4. OTRAS FORMAS DE MIRAR LA DIFERENCIA
5. A MODO DE SÍNTESIS

1. LAS RELACIONES ENTRE LA INFANCIA EN LA ESCUELA

En el proceso de comprensión de los sujetos infantiles del estudio de caso hemos valorado el interés de acercarnos a qué sentido otorgan a las relaciones con otras personas que se establecen en el contexto de la institución escolar. La escuela es muchas veces el primer lugar de socialización fuera del ambiente familiar y en el caso, a lo anterior además se suma que se trata de un entorno culturalmente diferente al íntimo del hogar, cuyos miembros además, en muchos casos se encuentran en situación de riesgo social. No sólo es distinto el mobiliario, también la vestimenta, el aspecto y el idioma de las personas que en la escuela se encuentran, e incluso el acceso a los servicios porque para mucho alumnado del caso, el centro educativo le permite ver cine, visitar zonas de la ciudad desconocidas, museos, etc.

A pesar del contexto distinto, las amistades, los juegos y los desencuentros permanecen además de en las vidas de las niñas y de los niños, también en sus conversaciones

sobre la escuela. Por todo ello, nos resulta muy interesante adentrarnos en el proceso de construcción de las relaciones en la escuela por parte de los sujetos infantiles tanto entre ellos como con otras personas adultas de la escuela, y también a miembros del entorno familiar. Quizás este proceso nos dé pistas sobre cómo se produce la construcción de su propia identidad desde la escuela y hacia la sociedad multicultural; o cómo construyen y viven las diferencias. Estos procesos no son en absoluto inocentes en el caso de los producidos en el contexto escolar, que por el mero hecho de serlo implica un objetivo socializador concreto, al que ya nos hemos referido en capítulos anteriores. Abrir los ojos a esta realidad mostrada a veces y otras ocultada, voluntaria e inconsciente por momentos, podrá ayudarnos a comprender cómo los niños y niñas se aprenden a ellos como personas únicas y al otro como igual o diferente; entre iguales y con los adultos. A su vez, permitirá *visibilizar* y dar voz al sentir de estos estudiantes, en un momento de sus vidas, la infancia, «donde el impacto de la exclusión social tiene efectos más graves y duraderos» (Sevilla Merino, 2002, p. 168). Para ello, comenzaremos abordando el sentido que otorgan a las relaciones entre otras niñas y niños, después con personas adultas como maestras y también familia y por último nos detendremos a reflexionar sobre el papel de estos procesos en relación al género, así como de la diferencias entre semejantes.

1.1. Jugar, pegar y jugar a las peleas: mucho más que cosas de niños

Con el objetivo que hemos mantenido durante toda la investigación de esforzarnos por escuchar lo que los sujetos infantiles nos han querido contar no sólo a través de sus expresiones orales directas, sino también a través de los comentarios entre ellos, de lo que callan, de lo que hacen, de lo que juegan, de lo que dibujan, etc. el juego ha supuesto un elemento destacado.

Las relaciones que se establecen entre los iguales son complejas, y desgranarlas a través únicamente de las narraciones de los sujetos infantiles nos pareció insuficiente, sobre todo dado el rol de maestra que asumió la investigadora, por lo que otros aspectos interesantes de estas relaciones los abordamos a través de la comprensión de sus juegos en apartados siguientes. Conocer qué tipo de juego divierte al alumnado, qué normas propone, con quién lo practica o en qué espacios y momentos en la escuela, son aspectos que, además, nos informaron sobre las primeras construcciones que hace de las relaciones.

Los juegos han constituido durante el caso una situación fascinante para observar, aprender y comprender mucho más que las maneras de divertirse de las niñas y los niños del caso. Sus juegos nos han proporcionado mucha e interesante información por su valor como

generador de relaciones, de prácticas de participación, de expresión, de reproducción de modelos, y también de innovación con respecto a muchos comportamientos.

Extracto del diario: 16 de septiembre, página 4

Otros niños nos miran, como escudriñando cada uno de nuestros movimientos. Ven cómo nos sentamos y cogemos un camión, hacemos ruido con la boca y es genial cómo responden al juego. Ese sí que es un lenguaje universal. Nos miramos, gesticulamos, hacemos ruidos y chocamos los coches, nos reímos, cambiamos de juego y parece que nos entendemos. Creo que es un buen momento para escucharlos, pero no con las orejas, sino con los ojos.

El juego y también el afecto, el cariño, lo no verbal, el contacto, las sonrisas, las miradas cómplices han sido muy útiles para poder lograr el clima de confianza y seguridad no sólo necesario para el aprendizaje, sino requisito para conseguir una relación que facilitara esta investigación. El peso de este elemento en la construcción de la relación entre la maestra-investigadora y los niños y las niñas nos animó a incluirla como parte del capítulo dedicado a “La mirada de las maestras”.

En la etapa de Educación Infantil del caso, los momentos de juego, especialmente el juego libre, se concentran en el horario del recreo. Existen dos patios destinados al espacio de juego durante el recreo del alumnado de 3, 4 y 5 años. El primero de ellos es un espacio cuadrangular, limitado por 4 paredes, una de las cuales corresponde a las ventanas de las clases. En un rincón hay un árbol encargado de dar sombra a los aproximadamente 125 niños y niñas que comparten el espacio de recreo a la vez. Este espacio no cuenta con ninguna zona de juego diferenciado (por ejemplo una zona de arena o un pequeño jardín) que permita excavar, amontonar, o dibujar en la arena. Tampoco cuenta con objetos para el juego, ni se facilitan (combas, pelotas de espuma, gomas, canicas, toboganes...). Ante este desierto lúdico en que se convierte el espacio proporcionado, el alumnado usa toda su imaginación para obtener máximo rendimiento del mismo. Escalan las ventanas, arrancan hojas del árbol, corren, se revuelcan por el suelo o juegan a las peleas. Pero la mayoría de estos juegos supone infringir normas establecidas, por ejemplo:

- «No se puede escalar porque no se puede subir por las verjas de las ventanas.
- No se puede tirar de las ramas, porque cuidamos de nuestro árbol.
- No podemos correr rápido porque somos muchas personas en el patio y nos chocamos continuamente.
- No podemos jugar a las peleas, porque pegar no es un juego».

El otro espacio lo disfrutaban alrededor de 100 estudiantes y es de mucha mayor extensión. Cuenta con dos zonas techadas y lugar para sentarse, así como escaleras y cuevas por las que los niños y niñas corren y se deslizan. En este caso, las peleas son menos numerosas, en gran parte porque tienen la posibilidad de usar el propio espacio (con rampas, escaleras, barandillas, zona cubierta, zona estrecha...) como instrumento de juego. Además, la amplitud del mismo facilita la variedad de los juegos y evita la aglomeración que se sufre en el primer espacio mencionado.

Quizás la primera experiencia con el juego provocado desde la escuela del alumnado que inicia su escolarización con 3 años, sea la que se lleva a cabo durante el periodo de adaptación. En él, durante 15 días, pero especialmente en los primeros, los menores son recibidos en las aulas con todos los juguetes disponibles, expuestos y listos para ser usados. Los juegos son otra forma de expresar y comunicar de los niños y las niñas y por tanto una vía de mucho interés cuando la diferencia de idioma se convierte en un hándicap para la comunicación.

Extracto del diario: 14 de octubre, página 2

[...] a la hora de recibir a los niños, la clase estaba cerrada, sin llave y yo frente a todos, pero ellos viendo en mí a una desconocida. Cuando finalmente entramos, fueron muy considerados y del susto de encontrarse con alguien desconocido sólo vomitó uno. Son geniales los niños y en nada ya estábamos jugando todos. Unos con unos globos lanzándolos al aire, otros montando el trípode de la cámara, otros sentados haciendo comida con plastilina y eso sí, todos bastante juntitos, todos sentados en la misma mesa.

Con el paso de los días, este uso del juego como “anzuelo” para atraer a las niñas y a los niños a la clase, aunque no deja de ser una forma de admitir la importancia que para los más pequeños tiene, se reduce y limita al vinculando con el recreo. Y es que, a pesar del reconocido valor pedagógico del juego aún es frecuente en los discursos entre los miembros de la comunidad educativa expresiones que lo relegan a momentos de ocio o periodos «muertos» de la jornada escolar en los que se considera que no da tiempo a hacer otra cosa «más importante».

Extracto del diario: 16 de noviembre, página 160

Hoy es el día previo al Aid El Kebir y se nota en la asistencia a las aulas. Aunque mañana es día festivo (por primera vez) por la fiesta grande musulmana, hoy ya se nota la víspera de la fiesta. La asistencia por aula rondará los 6 alumnos y alumnas, tanto en infantil como en primaria, con lo que se dan situaciones extrañas. Los niños y niñas están extrañados de ver a tan pocos niños y niñas. Algunos aluden a

la fiesta como el motivo. "Es que se van al campo" "Están comprando el borrego con su padre" "Se han ido a Marruecos"...

Las maestras buscamos estrategias para afrontar el día: Aprovechamos para jugar en los rincones que no pueden utilizarse con la misma efectividad cuando el grupo está completo; aborramos el trabajo atrasado, etc.

Por otro lado, incluso las oportunidades de juego que se presentan a lo largo del día en la escuela, no siempre son aprovechadas como una situación para acompañar al alumnado en el proceso de aprendizaje de las normas del juego, o de las formas de interacción con los integrantes, por ejemplo. Al contrario, el juego suele relegarse, desde el caso, a una actividad que se desarrolla en periodos de tiempo no cubiertos en los que los sujetos infantiles asumen el liderazgo para organizarse y distribuirse, en muchas ocasiones reproduciendo las dinámicas y relaciones más familiares.

El juego tiene valor en sí mismo, pero además supone un recurso extraordinario pedagógicamente hablando, no tanto por sus posibilidades para facilitar el aprendizaje, que también, como por el valor de los aprendizajes que posibilita. Un aprendizaje asociado a momentos emocionalmente positivos, generalmente en compañía... Por ello, el juego constituye una herramienta de interés para comprender a las niñas y los niños, y también como lenguaje para interiorizar estereotipos de género. Y aunque esta temática en sí misma desencadenaría otra investigación, no hemos querido dejar pasar la oportunidad de plasmar la necesidad de recurrir a la observación de las dinámicas lúdicas para contribuir a reflexionar sobre los prejuicios de género.

De una u otra manera, con o sin objetivos, con o sin investigación, y ya sea por sugerencia de las maestras, de forma provocada, libre o casi de manera clandestina, las niñas y los niños juegan y lo hacen como forma de expresión, participación, relación y de aprendizaje. El juego constituye un lenguaje tan importante que incluso cuando no juegan también nos expresan situaciones o emociones al respecto que podrían ser explicadas desde el "no juego". Pero, ¿a qué juegan los niños y niñas del caso?

Extracto del diario: 18 de septiembre, página 5

¿A qué se dedican, a qué juegan? Pues a sacar y meter cosas, a abrir y cerrar, a estirar, a abrochar, a arrastrar, a hacer torres y echarlas abajo, a imitar, etc. De nuevo me he alegrado al ver a los niños curioseando en los bolsos de color rosa o a las niñas encima del tractor. Pensaba que la diferenciación entre los niños y las niñas ya se marcaba desde la casa, así que me he puesto muy contenta al ver que niños y niñas juegan a todo y con todos (cocinitas, camiones, bolsos, muñecas, construcciones).

Más allá de las oportunidades y el valor que la escuela ofrece al juego, los niños y las niñas juegan, representan e imitan aquello que conocen. «Los juegos reflejan los modos de vida de la sociedad que los fabrica, así como las visiones que del futuro tiene esa misma comunidad» (Torres Santomé, 2002, p. 243). Juegan imaginando objetos, situaciones, personajes, historias, pero todas ellas se basan en una historia previa, no necesariamente vivida, pero sí experimentada, transmitida o sentida.

Extracto del diario: 12 de noviembre, página 157

[...] he visto cómo Llamal y otro niño agarraban a otro niño y lo movían de un lado para otro entre risas. Después el grupo ha ido creciendo y eran más niños y niñas los que sujetaban a otro que quedaba en medio, también entre risas. Finalmente eran tantos que el niño que quedaba en medio casi no se veía. Me he acercado para ver cómo estaba todo y el niño que era sujetado había empezado a llorar.

- Qué ha pasado Llamal?

- Todos me han agarrado.

- Pero antes te estabas riendo?

- Han venido todos.

- ¿A qué estabais jugando?

la cárcel.

Mimun estaba jugando a la cárcel con sus amigos, pero Llamal se ha sentido agobiado al verse rodeado por tantos niños y niñas.

A través de los juegos practican habilidades o modelos conocidos, en muchos casos valorados, pero que son desempeñados por adultos. Cuando Llamal elige jugar a la cárcel, lo hace representado un modelo conocido, una realidad vivida de forma natural y normalizada, sin tabúes ni prejuicios. Los juegos reflejan y muestran sus formas de vida, los oficios comunes en las familias, lo que observan a su alrededor, pero no únicamente. «A través del juego las niñas y niños no sólo llegan a conocer el mundo que les rodea, con las peculiaridades y limitaciones típicas de la edad y cultura a la que pertenecen, sino que también la posibilidad de alterar lo que no les gusta de ese mundo, trastocar normas y reglas que tienen cierto grado de estabilidad en su comunidad» (Torres Santomé, J. 2002, p. 235). Pero ¿no constituye el juego una forma más de participar desde una forma de expresión con la que muchas niñas y niños se sienten cómodos?

Extracto del diario: 16 de septiembre, página 4

Hoy además han sido 2 niños los que se han lanzado a jugar a los papás paseando los carritos de bebés y me he preguntado si dejarán de hacerlo alguna vez o no.

Observar cómo el alumnado disfruta protagonizando rutinas, actitudes y prácticas que le suelen ser vedadas por ser territorio único de la población adulta, aviva el debate sobre si las restricciones legales a los sujetos infantiles constituyen una preocupación por su protección, o además ocultan otros intereses, relacionados con el control y el poder, que recurren a argumentos de incapacidad, maduración o falta de desarrollo para justificarse. Y prueba de ello la encontramos si miramos más allá de los patrones culturales y legales que nos resultan más próximos con respecto a la infancia. Así, mientras muchos niños y niñas del caso juegan a trabajar, algunos lo hacen tras el colegio, y muchos más, en otros países, constituyen un recurso de mano de obra barata y esclava.

La diversión que logran a través del juego no le resta a esa actividad valor como forma de expresión, participación o como recurso para el aprendizaje, tanto cuando reproducen modelos y conductas observadas; como cuando transgreden normas o patrones establecidos, por ejemplo. En este último caso, el juego adquiere también un valor innovador porque permite practicar conductas que no suelen ser tan frecuentes en la vida diaria, como por ejemplo corregir la torpeza recurrente de una maestra; o bien, asumir roles distintos e incluso contravenir normas o patrones establecidos. El juego es entonces una oportunidad para explorar el mundo, investigar, innovar, desobedecer o probar. Estos valores distintos del juego hacen que sea posible la mezcla de los juegos que reproducen sus acontecimientos culturales como el sacrificio del borrego, con otros en los que se convierten en superhéroes, juegan a ser karatecas, o a bailar como Shakira.

Extracto del diario: 11 de septiembre, página 1

Yo me senté en la mesa de las cocinitas y comencé a jugar al lado de Nordim. Nos servíamos café, le ofrecía comida, se nos derramaba la leche... y esto una y otra vez porque le encantaba ver la cara que le ponía cuando simulaba que tiraba las cosas al suelo.

Además de las posibilidades en cuanto a la participación, innovación, expresión, pero también a la reproducción de modelos, el juego en el caso incorpora nociones de relación con los iguales a las que nos referiremos a continuación. Como hemos señalado con anterioridad la escuela se convierte en un espacio de socialización y de convivencia. Un espacio físico, pero sobre todo social que ocupa un tiempo muy significativo en la vida del alumnado. En muchos casos, la escuela es además uno de los primeros lugares donde cada niño o niña deja de ser “único en su familia” y se convierte en “uno más”. El momento en el que conocen al resto de compañeros y compañeras produce distintas reacciones y en muchas de ellas el juego es el

desencadenante. Hay quien lo afronta como una realidad conocida que acepta con la ayuda de experiencias anteriores como escolarizaciones previas o relaciones familiares. Otras niñas y niños, en cambio, parecen mantenerse indiferentes a la nueva situación de grupo que evitan a través de juegos en solitario por ejemplo. Incluso, hay quienes optan por negar el nuevo estatus y se enfrentan con actitudes en las que pueden hacer prevalecer su interés frente al de otros. En este último caso, lo complicado para comprender la situación radicará en el nivel de conocimiento del contexto de cada niño o niña. Porque en unos casos, la negación del otro y el conflicto siguiente pueden deberse a un interés personal, por ejemplo, por desear un juguete que está usando alguien; o bien, reflejar las habilidades que tiene para resistir en un ambiente hostil, como cuando demuestran su fuerza ante iguales o adultos.

Extracto del diario: 18 de septiembre, página 5

Para solucionar sus problemas, por ejemplo, usar un juguete que tiene otro niño, simplemente se acercan y lo quitan de las manos, sin mediar palabra, incluso hay quien espera un despiate y ¡zas! el juguete es mío.

En estos casos, podría esperarse que los sujetos infantiles *imazighen* usaran su lengua materna para la resolución de sus conflictos cotidianos entre iguales. Sin embargo, esto no es lo que ocurre la mayoría de las veces. Posiblemente en ello tenga que ver el uso de otros lenguajes no orales que ya hemos comentado al hablar de las formas de participación de las niñas y de los niños del caso; pero también influye el valor que otorgan a la expresión de sentimientos y la consideración del otro en estas situaciones.

Ser consciente del otro, de sus necesidades, de sus intereses, ponerse en su lugar y valorar la negociación como un instrumento útil, es un aprendizaje que, en el mejor de los casos, puede iniciarse en el seno familiar y se mantiene a lo largo de la vida, a través del aprendizaje dirigido, por el sencillo contacto entre iguales; o incluso por la “competencia” con los demás. El juego de muchas niñas y niños puede llegar a reflejar el peso que “el otro” tiene en su proceso de toma de decisiones, por ejemplo.

Extracto del diario: 10 de noviembre, página 87

Dos niños empiezan a darse golpes en los brazos, primero uno y luego el otro hasta que en un momento uno de ellos decide no dar más, aunque el otro sigue golpeándole. Finalmente los separo hasta que se relajen y quieran hablarlo.

Pero en muchos contextos donde son frecuentes las situaciones desfavorecidas, las actitudes de empatía compiten con otras habilidades de supervivencia que en el plazo inmediato resultan más útiles para resolver problemas cotidianos. Incluso en otros casos,

parece ser el individualismo imperante en la sociedad actual el responsable de estas actitudes en las niñas y los niños. Por ello, la negociación, la deliberación, la expresión de sentimientos, la *asertividad* o la empatía son aprendizajes que asumirán, para el caso, un papel relevante por ser la escuela el escenario capaz de hacer posible un lugar de encuentro de diversas personas, de diferentes edades, personalidades, intereses, credos, compartidos en un tiempo extenso, intenso y significativo de sus vidas.

No obstante, aprender al otro no es suficiente, es necesario considerarse a uno mismo, valorarse como persona única e importante. Tenerse en cuenta supone reconocerse y otorgarse valor incluso desde las edades más tempranas y quizás, con otros lenguajes a los que estamos acostumbrados. Por ejemplo para reclamar un objeto que ha sido agarrado por otro; llorar para solicitar atención o incluso acudir, observar y obtener el juguete con el que juega un niño o una niña.

Extracto del diario: 12 de noviembre, página 93

Me acerco hasta Jusra pero no tengo éxito y al retirarme piso la mano de Josef que estaba sentado en la alfombra. Ni siquiera emitió un sonido de dolor. Yo me agaché para preguntarle si le había pisado y como no se quejaba pensé que sólo había sido imaginación mía, pero poco a poco brotaron las lágrimas de los ojos. Fue un llanto sin sonido, casi sin querer. Le cogí la mano. Le pregunté cómo estaba. Le besé y le canté el sana sanita y luego también lo hizo su tutora. En todo el rato ni un solo sonido, sólo se tumbó en la alfombra, como derrotado y al verlo, su tutora, lo cogió, lo abrazó y lo acurrucó.

Pero incluso estas actitudes resultan complicadas cuando hablamos de niñas y niños pertenecientes a familias en situación de riesgo social que además de numerosas, cuentan con escasos recursos económicos y difícil acceso a algunos servicios, lo que provoca un crecimiento, aprendizaje y desarrollo con complicada supervisión, estimulación y atenciones individuales. Estas situaciones desarrollan, en cambio, otras habilidades y estrategias que a veces priorizan la autonomía, la independencia, y hasta la indiferencia, frente a la idoneidad, la adecuación o el sentimiento de apoyo al grupo. Superar grandes dificultades nos hace más fuertes, pero en demasiadas ocasiones esta fortaleza se acompaña de individualismo y de alejamiento emocional si esos acontecimientos los hemos superado en soledad. Entonces los sentimientos de protección o de seguridad hacia otra persona no son consistentes. Así, algunos sujetos infantiles en situaciones desfavorecidas parecen confiar únicamente en sí mismos, quizás para asegurarse no sufrir cuando se produzcan las situaciones de desprotección, abandono o inseguridad.

No obstante, seguramente esto no siempre fue así y no lo será en todos los casos, sin embargo, no resulta extraño en una sociedad como la actual donde los valores individualistas y económicos resultan centrales, que éstos, de alguna manera se trasladen también a los entornos menos favorecidos y le resten camino a las actitudes de solidaridad. En su lugar, nos referimos a actitudes que podríamos denominar “como de buscarse la vida” y como consecuencia, en algunos casos, las niñas y los niños son capaces de mostrar una admirable capacidad para resistir situaciones desventajosas. De hecho, cuando las situaciones límite se convierten en habituales en lugar de en excepcionales y su superación en una necesidad más que en un mérito, la resiliencia se convierte en una capacidad que desarrollan por encima de otras, incluso la autoestima. Afrontar el día a día para muchos jóvenes y mayores, pero también niños y niñas de estos barrios pasa, no sólo por salir airoso, sino por superar los problemas de cada día.

Enfrentarse a los conflictos sin salir dañado, o al menos, sin aparentarlo, muestra la resiliencia que parece ser enseñada y transmitida desde las primeras edades y se demuestra con la frecuente práctica de otra de las actividades que suele ocupar una parte importante del recreo de los niños: las peleas y sobre todo, la resistencia a las mismas. Una resistencia e indiferencia que a la vez puede convivir con la demanda de protección y cariño a través de la herida más ínfima. Y es que como observamos a lo largo del diario, en la escuela del estudio de caso, los conflictos y las peleas están bastante presentes en la vida de las aulas, reflejo de la vida fuera de ellas.

Extracto del diario: 25 de enero, página 144

Tengo la impresión de que muchos de los niños y niñas juegan en la calle o con hermanos mayores de forma más o menos intensa, por eso son habituales “las heridas de guerra”. Estas heridas a veces son tan importantes que nos hacen desplegar el protocolo de malos tratos, aunque finalmente se haya producido a consecuencia de una patada de un hermano, de un puñetazo o de un empujón durante el juego. Por ello, a veces me sorprende cuando me muestran una pequeña heridita, un minúsculo arañazo. Supongo que no es más que otra forma más de llamar mi atención, ya que yo suelo cantarles “sana sanita”. Entonces la siguiente pregunta que me hago es por qué motivo valoran tanto esta atención...

No llorar, aguantar dolores físicos o las cicatrices de su cara, manos y piernas, son algunos de los reflejos físicos que nos sugieren los golpes, caídas, heridas, etc. que se han producido y a las que no les han otorgado demasiada importancia, o ante los que no han recibido demasiada atención. Esas suelen ser “las heridas de guerra”, las de sus juegos, sus

hazañas, sus aventuras, o sus prácticas de habilidades que luego necesitarán en el barrio, pero también de agresiones.

Extracto del diario: 3 de diciembre, página 119

La seño está explicando la ficha y en ese momento a Ridvan se le cae una moneda y Anas la recoge y se la da, pero acto y seguido Ridvan cierra el puño e intenta golpearle la cabeza sin éxito.

Yo le digo "no le pegues, se te ha caído la moneda y te la ha dado".

Otras veces, como ya hemos comentado, algunos niños y niñas nos sorprenden demandando atención por un leve golpe, generalmente porque se produce fuera del "juego de las peleas" y constituye una agresión deliberada. Y es que existen algunas diferencias entre caerse, pegar y "jugar a las peleas". En muchas ocasiones alguien comunica a las maestras que "me ha pegado". Por lo general se trata de una situación en la que alguien usa la agresión para resolver un desacuerdo, como en el fragmento siguiente:

Extracto del diario: 3 de diciembre, página 119

Yasmina grita que alguien le ha pegado.... Quizás en otro centro eso sería algo tan llamativo como para detenerlo todo. Yo sólo le he dicho que luego hablamos, porque "pegar" es una de las palabras que más se repite y que primero aprenden... ¡qué pena! ¡qué pena mi asunción de normalidad...

Este alumnado, cuando alguien "pega" suelen demandar la ayuda de la maestra y expresan su disconformidad con la acción de "pegar" que podría haber sido sustituido por otra forma de actuar.

Extracto del diario: 12 de noviembre, página 158

Durante el recreo no han parado de acercarse niños a la maestra. La situación en todos los casos ha sido muy parecida:

- ¿Qué pasa?
- Me han pegado.
- ¿Les has dicho que te ha dolido y que no te pegue más?
- No.

Después cuando la maestra se acerca, los niños y las niñas esperan que sea ella la que dirija la situación. La maestra les dice que hablen sobre lo que ha pasado. Que le digan al otro si le ha dolido o lo que han sentido y que le pregunte por qué lo ha hecho. Otras veces es la maestra la que decide el castigo o la que los anima pedir perdón o a pasarlo por alto.

Pero, a veces, pegar se distancia de “jugar a las peleas” porque en este segundo caso, las agresiones son acordadas y suelen estar medidas. “Jugar a las peleas” es uno de las actividades más frecuentes en el patio. En multitud de ocasiones los niños se golpean con las piernas (dan patones), con los puños cerrados, se empujan o se abalanzan a la vez sobre otro niño. A veces, parece que imitan a personajes de la televisión, como karatecas y superhéroes, incluso otras, reproducen los movimientos de boxeadores. Por otro lado, por momentos, esta es la manera de lograr contacto físico con otros niños.

Extracto del diario: 21 de enero, página 141

Mientras hablamos las maestras algunos niños se levantan y juegan. Klamal y Nerdim juegan a las peleas, pero sin darse, sólo como si estuvieran simulando. Luego se sientan y Nerdim avisa a la tutora de que Klamal tiene un juguete. La tutora se lo quita y Klamal le da un manotazo a Nerdim.

Frecuentemente se produce la intervención de la maestra, bien porque ella interfiere para evitar que se hagan daño; o bien, porque en uno de los golpes alguien ha salido dañado. Pero puede ocurrir, que sean los propios niños quienes protejan del castigo o de las represalias a quien ha agredido y raramente añadan represalias, como enfadarse o dejar de jugar. De hecho, en no pocas ocasiones piden el perdón para las personas implicadas o ambos niños asumen el castigo de forma conjunta, aunque la maestra sólo se lo haya aplicado a uno de ellos. Si son los propios niños los que invitan a unos y otros a jugar a las peleas y no a otra cosa, entonces ¿qué sentido tiene para ellos jugar a las peleas?

Extracto del diario: 27 de octubre, página 57

Durante el recreo de hoy en varias ocasiones los niños han jugado a las peleas. La maestra se ha acercado y les ha dicho que eso no era un juego porque podían hacerse daño. Pocos minutos después los mismos niños volvían a revolcarse por el suelo, dándose patadas y puñetazos.

Mientras que pegar se convierte entonces en una manera de mostrar desacuerdo, oposición, o poder, tanto para las niñas como para los niños; “jugar a las peleas” supone además una forma de relación con los iguales. “Un juego” con el que en realidad ponen en funcionamiento modelos de relación, especialmente en el caso de los varones, habilidades, capacidades y resistencias que serán las valoradas, reconocidas y necesitadas en las dinámicas del barrio en el que viven.

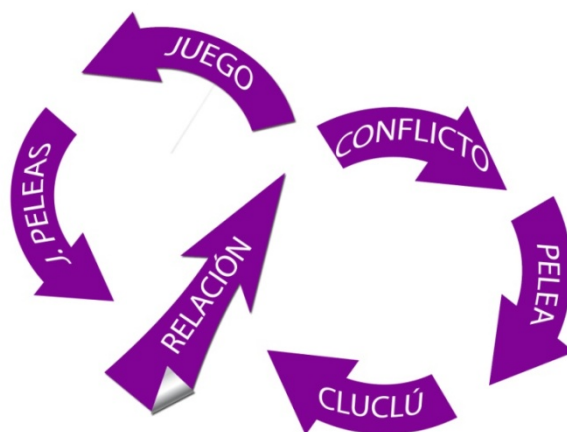


Fig. 5.1: Flujo de relaciones

Pero “jugar a las peleas” puede llegar a ser también en una excusa ideal cuando durante una agresión, uno de los implicados es uno de los líderes del grupo, lo cual dificulta el papel mediador de las maestras. Está claro que el valor y el efecto de este “juego a las peleas” es diferente desde los ojos de las maestras, que desde los ojos de los niños. Por ello, resulta complicado detectar índices de “peligro” o de “irritabilidad” y más aún cuando la línea que establecen entre el juego y la agresión es tan delgada. A consecuencia, la intervención de las maestras es solicitada una vez que se ha producido el daño verbal o físico, pero por lo general, no ha existido previamente, ninguna intervención solicitando una explicación o exponiendo sus emociones y sentimientos al respecto al otro igual. De esta forma, la autoridad y el poder para decidir el castigo recae con mayor peso sobre la maestra. La solución al problema es asumida por los niños y niñas que la exhiben “como una conducta aprendida” ante la maestra pero que en pocos casos llega a ser interiorizada y menos aún puesta en práctica cuando “la maestra no mira”.

Extracto del diario: 18 de enero, página 138

Nada más acabar algún niño dice “Señor, este niño me ha pegado” yo les pregunto si le ha dicho al niño que por qué lo ha hecho y que no lo haga más. La tutora no le dice nada más. El niño no hace ningún comentario más.

Dile que “no quiero que me pegues”; “dale un beso y un abrazo” o “perdón” son las frases que se suelen proponer a los niños y niñas como una primera fórmula para abordar un conflicto surgido. Aunque sólo las utilizan en presencia de la maestra, no como mecanismo de defensa o para mostrar sus sentimientos. Pero estas consecuencias en forma de castigo, tiempo fuera o conversación con los niños que se realizan una vez que se ha producido un daño del que el niño o la niña protesta, en realidad no constituyen una consecuencia real a la valoración de la agresión como una conducta inadecuada, sino una respuesta a la intensidad

de la conducta. Es decir, no surgen como respuesta a la acción de pegar, sino a la de pegar tan fuerte que ha producido daño significativo en alguna persona. Entonces, si lo que queremos es mostrarles la utilidad de otras fórmulas de relación, como la negociación o la expresión de los sentimientos, éstas deben aparecer incluso antes de que se produzca el problema, como una estrategia que a través de la verbalización de los sentimientos ayude a mostrar la posición de las distintas personas.

Extracto del diario: 6 de noviembre, página 138

Después se sientan en el banco de la asamblea, no sin problemas porque ya otra niña me avisa de que Anas "está pegando" y le explico al compañero Ahmed cómo defenderse diciéndole "no me pegues que me duele".

Que algo sea o no un juego depende en gran parte de la valoración de quienes participan en él. El adulto, en este caso las maestras, difícilmente pueden convencer de que algo no es un juego, cuando para los sujetos infantiles, resulta lo contrario. Aunque, en este caso, lo realmente curioso es el sentido distinto que en el contexto de las peleas tiene la palabra "juego" para los niños o para las maestras. Para los niños, este "juego" es la forma de designar a la práctica de habilidades que son valoradas por cuestión de género, pero también por el contexto social en el que se desenvuelven. En cambio, el sentido que para las maestras adquieren los juegos tiene que ver sobre todo con el fin de un objetivo de entretenimiento inofensivo. Quizás, ambas posturas tengan su parte de razón, en la medida que "jugar a las peleas" supone mucho más que un juego, pero al denominarlo de esta forma, los niños y las niñas incorporan en sus expresiones una terminología que a través de la palabra "juego" trata de restar importancia y valor a las actividades que desarrolla y dramatismo a la pelea.

1.2. Juntos, juntas o no en un "cluclú"

En el apartado anterior nos hemos referido a algunas de las formas de relacionarse del alumnado del caso, en donde el juego o las peleas asumen significados que pueden pasar inadvertidos o ser infravalorados. Pero además de escenarios para afianzar o practicar modelos y relaciones nos han mostrado mecanismos para su gestión. Una vez surgido el conflicto el siguiente paso es variable. Hay quien de alguna forma pide ayuda a la maestra; hay quien toma represalias; o quien hace "cluclú"; incluso quien se muestra indiferente al daño. Las niñas y los niños tienen sus propias normas no escritas, acuerdos y arreglos para expresar desacuerdo ante una conducta valorada como inadecuada por el grupo, más allá de las normas que se acuerdan con la maestra al inicio del curso o las socialmente establecidas. En este contexto descubrimos lo que llaman "cluclú".

Extracto del diario: 18 de noviembre, página 104

Mientras todo esto pasa Billel se me acerca y me explica con mucha preocupación que Marwan le ha hecho "cluclú". "Cluclú" es una forma de romper la amistad entre dos personas. Cuando una de ellas se enfada con otra le dice "cluclú" y mientras uno tiene los dos dedos índices juntos, el otro se los separa pasando por el medio su dedo índice. Que te hagan "cluclú" supone que no tendrás con quien hablar ni jugar y de ahí la preocupación. No sé si todos los niños y niñas pueden hacer "cluclú" o si solo es un "privilegio" de los más populares, o de quienes tienen más amigos o personas que los apoyen, pero sí sé lo importante que es "cluclú" para ellos. Como digo, Billel me decía que Marwan le había hecho "cluclú", pero mi respuesta a tanta preocupación fue un simple "se ha equivocado" y a otra cosa. Seguro que para Billel eso no terminaba ahí, pero para "la seño", para mí, sí, porque además estaba solucionando mil cosas más.

El "cluclú", al que ya nos referimos en el capítulo anterior en el análisis sobre las formas de participación de las niñas y los niños del caso, nos muestra aquí los aspectos que lo designan como una herramienta importante en la gestión de las relaciones. Se trata del instrumento con el que regulan los comportamientos que algún miembro del grupo reconoce como inadecuados y ante los cuales puede "hacer cluclú". Una de las formas que tiene de manifestarse es mediante un cruce entre los dedos índices de cada mano e implica una ruptura temporal de la relación hasta que decidan «juntarse» lo que concretan con el enlace de los dedos meñiques de las personas implicadas.

El "cluclú" es mucho más que un juego de niñas y niños. Se trata del mecanismo que usan para regular gran parte de las conductas inadecuadas del grupo, además de lo que ya comentamos como práctica de la participación en el capítulo anterior. Generalmente, hacer "cluclú" es una decisión individual de alguna de las personas implicadas, pero suele encontrar el respaldo en el resto del grupo, de manera que la fractura en la amistad se extienda a más niñas y niños. Esta fórmula otorga mayor poder al grupo que es capaz de ejercer cierta presión para que la persona implicada rectifique, algo que suele ser lo habitual y que se produce con bastante rapidez. Su uso con respecto a las conductas no permitidas convierten al "cluclú" en un instrumento no sólo de sanción, una vez que se ha producido el hecho, también en un instrumento para advertir o para graduar el conflicto.

Pero hacer "cluclú" supone cierto grado de poder desde quien lo ejerce sobre quien lo recibe, en la medida que puede implicar una influencia para que otros niños y niñas «no jueguen contigo». Generalmente esta repercusión sólo la logra el alumnado que ostenta mayor liderazgo en el grupo, a la vez que suele afectar a quienes se presentan como más dependientes o frágiles de las relaciones con el resto. Por eso, ocasionalmente, hacer "cluclú"

no necesariamente es consecuencia de una mala acción, sino producto de un «gusto de otra persona», de un uso abusivo de la norma; de la misma manera que «juntarse» y reanudar la relación puede, en ocasiones, ser igual de arbitrario.

Extracto del diario: 4 de noviembre, página 155

Mohamed es un niño feliz, imaginativo, sonriente y muy activo. Cuando hoy estaba narrando el cuento de Pinocho y nos hemos referido a por qué Gepetto quería construir un muñeco, me ha dicho:

Gepetto como yo, no tiene con quien jugar. Los niños no quieren jugar conmigo. Yo también voy a inventar un muñeco.

Con este ejemplo Mohamed compartió la solución que había encontrado al “cluclú”, sin motivo aparente, de otros niños con mayor liderazgo en su grupo. En estos casos y otros similares, el “cluclú” incorpora una noción de poder que permite controlar incluso a las personas que integrarán los juegos, como una suerte de selección en la que los niños y las niñas líderes y con mayor peso en el grupo pueden optar por actitudes autoritarias para descartar a quienes, según sus planteamientos, no cumplan los requisitos para formar parte del grupo o de un juego determinado. Evidentemente el efecto de esta actitud de algunos y algunas depende del valor que la persona implicada otorgue a esa relación. De manera que habrá quienes no le concedan importancia al hecho y decidan jugar con otros niños y niñas; mientras que otros y otras pueden incluso pedir ayuda a la maestra para que actúe como mediadora.

Extracto del diario: 1 de febrero, página 147

Tras narrar el cuento Abdelkader me habla de que Suliman le pega y luego le hace “cluclú” para dejar de ser su amigo, aunque él les dice “juntame” pero ellos no quieren.

Aunque “cluclú” es algo muy importante en la vida de estos niños y niñas, no percibo ese interés por su problema por parte nuestra, de los maestros y las maestras.

Hamsa me habla que hacer “cluclú” es para dejar de ser amigos.

Hamsa y Suliman admiten que hacen “cluclú” a muchos niños y les digo que eso hace que los niños se pongan tristes.

De una u otra manera, el peso que el “cluclú” tiene para el alumnado contrasta con lo poco o nada que este instrumento es conocido por la comunidad educativa, docentes y familias. Y es que, si queremos conocer y comprender lo que los sujetos infantiles son debemos hacerlo usando su forma de mirar, de ver las cosas, de valorar los sucesos cotidianos.

Sólo así podremos aprender y comprender. En este sentido, además de oír sus palabras y ofrecerles momentos de participación para que lo hagan, es fundamental que nos esforcemos por comprender sus mensajes en el mismo sentido que ellos y ellas.

Extracto del diario: 18 de enero, página 137

Nukaila explica que eso que acaba de hacer ("cluclú") es para no jugar contigo. Cuando a Kaila le pregunto si a ella le han hecho "cluclú" alguna vez me dice que sí sólo con la cabeza y su cara se pone muy seria... después cambia de tema.

El "cluclú" es un interesante instrumento para la gestión de las relaciones de forma autónoma por parte de las niñas y los niños, pero es sobre todo un elemento destacado en sus vidas. El efecto que tendrá variará en gran medida en función del interés, intencionalidad y sobre todo personalidad del usuario, pero si la comunidad educativa en general y las maestras en particular ignoramos estos procedimientos o nos mantenemos al margen de los mismos no sólo perderemos la oportunidad de compartir con ellos y ellas experiencias importantes en sus vidas, sino que contribuiremos a que perduren las situaciones de abuso que pudieran producirse. El "cluclú" puede ser un importante instrumento para conseguir mayores niveles de diálogo y respeto, pero desde el lenguaje del alumnado; si no aprovechamos esta oportunidad, ofreceremos un espacio social, la escuela, donde reproducir y perpetuar estas, pero también otras conductas menos constructivas que serán incorporadas como habituales.

Extracto del diario: 26 de noviembre, página 118

Mientras estamos narrando un cuento, pido que nos detengamos porque un niño se ha puesto a llorar, los niños me dicen que le ha pegado Adam, pero él no dice nada sólo llora. Yo les explico que tenemos que arreglarlo. Uno de los niños le dice a Adam "no quiero que me pegues" y los niños le contestan que tiene que decirle "perdón, darle un beso y un abrazo". Mientras hablamos con los afectados, los niños se han levantado, se han ido a la pizarra... y surgen nuevos conflictos por el sitio que trato otra vez de solucionar proponiéndoles que lo hablen.

Como vemos, en este caso la escuela es un lugar donde el menor se descubre y descubre al otro; se configura un grupo y éste asume un importante valor para el niño y la niña. Las maestras son conscientes del poder del grupo como colectivo en las decisiones del individuo y en algunos casos canalizan ese poder grupal para *visibilizar* las individuales de cada miembro.

Extracto del diario: 5 de mayo, página 195

- ¿Qué le ha pasado a Klemel? -pregunto.
- Sufran le ha pellizcado a Klemel-explica Abdelhamed.

- ¿Y tú que has hecho?
- Le he dicho que tranquilo -contesta.
- ¿Y por qué me has pellizcado? -pregunta Klemel a Abdelhamed.
- Porque quería ponerla a su lado (una mochila) -le explica.
- ¿Por qué quieres hacer al lado de Klemel (por qué quieres poner la mochila al lado de la de Nabil)? -pregunta Nabil.
- Si quieres poner la mochila al lado, tienes que decir (pedir) permiso a Klemel, para que te diga (que) sí o (que) no -apunta Malika.
- Abdelhamed quiere poner la mochila al lado de la de Klemel porque lo quiere -dice Marwan.
- Quieren poner la mochilas, pero me pegan -apunta Klemel.
- ¿Lo quieres y lo pellizas? -pregunta Abdelhamed.
- Si lo quieres no lo pellizas -explica Malika a Sufian.
- Si lo pellizco no puedo ser su amigo, pero si yo no lo pellizco, puedo ser su amigo -acepta Sufian que se levanta y se acerca a Klemel -perdóname porque te he pellizcado. Yo no te quería pellizcar... porque quería ponerla (la mochila) al lado tuya -termina.

2. LAS RELACIONES CON PERSONAS ADULTAS DESDE EL CONTEXTO ESCOLAR

2.1. Las relaciones con las personas adultas de la escuela

La institución educativa tiene entre sus funciones más antiguas la de preparar para la vida pública en sociedad, como ya vimos en el primer capítulo. Desde este punto de vista, cobra sentido que en este contexto controlado y reducido se pongan en práctica las conductas esperadas en la sociedad. Sin embargo, no siempre esto resulta tan sencillo. Unas veces lo esperado de la escuela, no es lo practicado por la sociedad; otras veces existen diferencias de criterio dentro de la institución escolar y también dentro de la sociedad; a su vez, como lugar de vida y convivencia cotidiana, en la escuela se manifiestan las personalidades de quienes le dan vida, con sus aciertos personales y con sus errores. Y es que, aunque se establezcan unas normas de comportamiento y convivencia propias, más o menos coherentes con las de la sociedad, como institución viva también encierra conductas individuales, e incluso otras menos visibles pero tan permeables como las más conocidas.

El apartado siguiente lo dedicaremos a profundizar en las relaciones que se establecen entre las personas adultas de la escuela, generalmente las maestras, y los niños y las niñas, e intentaremos ahondar en el sentido y los significados que asumen.

Cuando comenzamos a hablar de relaciones interpersonales, quizás pueda ser la confianza uno de los aspectos que en un primer momento nos proporcione información más relevante. Una confianza que se puede descubrir en las palabras que se dedican las personas implicadas, en el lenguaje no verbal, en el tipo de mensajes que intercambian, etc. De modo similar, el alumnado nos muestra con sus gestos y sus palabras el tipo de relación que mantiene con el resto de la comunidad educativa. A veces, una relación distante, otras veces cercana, en ocasiones cariñosa... Pero ¿qué implicaciones tienen las diferentes formas de relacionarse con las personas adultas del colegio para las niñas y los niños del caso?

Extracto del diario: 21 de octubre, página 49

No es la primera vez, pero cuando a Shalid le pido que nos despidamos con un beso y un abrazo, él se queda quieto mirándome. Se lo digo en tamazight y le muestro los brazos abiertos como receptiva al abrazo que viene. Pero no parece entenderlo, aunque finalmente casi llevándole los brazos al lugar correcto nos damos un bonito beso y un bonito abrazo.

Puede que el gesto del abrazo sea diferente en la cultura amazigh, o puede que no esté acostumbrado al contacto físico en el cole en particular o al contacto físico emotivo en general... no sé, pero que un niño no sepa abrazar es sorprendente y como digo no ha sido la primera vez...

Muchos de estos niños y niñas ya viven en su contexto familiar o social situaciones de agresión, no necesariamente hacia su integridad física, sino como única forma de vida que implica dureza y esfuerzo. Eso y el periodo de aprendizaje del carácter de la maestra contribuyen a que el alumnado aprenda y asuma unas formas concretas de relación. Los niños y niñas se acostumbran a las relaciones con las maestras más afectuosas y a ellas les abrazan y besan; conocen a las maestras con intensidades de voz más elevadas, y ante sus gritos no se inmutan; esperan menos halagos de las maestras menos cariñosas o más movimiento de las más dinámicas. Esta flexibilidad y capacidad de adaptación, sin embargo, no debe hacernos olvidar principios básicos sobre las relaciones y el contexto de aprendizaje que favorecen sentimientos de seguridad y confianza, tan necesarios en el caso de quienes soportan situaciones desfavorecidas.

La resiliencia a la que nos hemos referido en el apartado anterior por su papel en las relaciones entre iguales, también tiene repercusiones en el trato con las maestras del centro. El uso del lenguaje de las emociones, la verbalización de los sentimientos, las caricias o los besos que parecen a veces ajenos al contexto escolar, contribuyen a destensar una relación alumnado-docente que en ocasiones destaca la autoridad de éste último.

Extracto del diario: 17 de noviembre, página 103

En un intento de introducir las emociones en las relaciones con los niños y las niñas, así como en su lenguaje oral, tras cada sesión nos damos un abrazo grupal y un beso. Después de varias semanas haciéndolo me he dado cuenta que cada vez que entro en una clase todos los niños y niñas se levantan de sus sillas y antes casi de que esté en la clase se me echan encima para abrazarme. Se escuchan cosas preciosas como "qué guapa" "te quiero mucho" "dame un beso" o algún niño o niña que trata de contarme su historia entre todo el follón de personas.

La desconfianza hacia los demás que algunos sujetos infantiles han aprendido parece desmontarse cuando en el contexto escolar una de las figuras de poder decide utilizar el lenguaje de las emociones, sin que ello implique como sabemos una merma en su autoridad o respeto. Cuando conocemos que un determinado contexto es más severo con los niños y niñas, la escuela tiene la responsabilidad de compensar también ese espacio de emoción, afecto, seguridad y comprensión, porque entre otras cosas asegura una mejor construcción personal y por ende social. De hecho, la posibilidad de disponer de un espacio en el que expresar emociones sin que ello suponga una demostración de debilidad, sino una práctica reconfortante y avalada por el resto del grupo, facilita que desde las actuaciones concretas pasemos a actuaciones mayoritarias e incluso generalizaciones que quizás en el futuro se traduzcan en diálogos semejantes en los que además se introducen las expresiones orales.

Extracto del diario: 24 de noviembre, página 116

Durante el final de la sesión Marwan y su compañera se han intercambiado abrazos, besos, carantoñas... ha sido muy dulce, yo no los he interrumpido.

Además del tipo de relaciones que destacan la gestión de las emociones como medio para que desde la construcción del grupo se contribuya a la construcción personal de cada niño y niña, muchas de las relaciones de las personas adultas con los sujetos infantiles priorizan otros principios. El ambiente de la escuela y del aula no se construye únicamente usando un tono de voz adecuado o expresando las emociones. La autoridad (que no el abuso) y la seguridad (que no la arbitrariedad) contribuyen a desarrollar la confianza en el otro y en el sistema justo. Entonces ¿qué mecanismos destacan para asegurar la convivencia?

Extracto del diario: 2 de febrero, página 149

También Ilias nos cuenta el cuento [...], pero además quiere compartir otras ideas:

- *Mi papá y mi mamá no me cuentan cuentos. Yo tengo que leer -comienza Señorita, yo soy musulmán y los musulmanes no dicen palabrotas, "no*

En el contexto multicultural y multi-religioso de la ciudad los argumentos que aluden a la identidad religiosa de unas u otras personas aparecen con frecuencia también desde las edades más tempranas. El valor de cada identidad religiosa parece ser adquirido no sólo por los principios de conducta que cada religión parece propiciar, sino sobre todo, por la diferenciación de éstas con respecto a los de las otras, incluso cuando en muchos preceptos parecen coincidir. Cuando Yasin nos llama la atención sobre conductas que no debe realizar, no lo hace destacando el valor cívico y humano que consigue haciéndolo (por ejemplo, asegurando relaciones cordiales con otras personas o renunciando a dañar psíquicamente a través del insulto). En cambio, como motivación principal destaca su identidad musulmana y los mandatos que por ello debe respetar, pero en esa identificación parece negar o ignorar similares cualidades en el resto de grupos culturales y religiosos.

En la práctica del caso, las maestras establecen las normas al principio de curso. Se tratan de unas normas de funcionamiento mínimo: hacemos la fila; trabajamos en silencio; no nos peleamos... Pero la atención y la forma como estas y otras normas son abordadas depende en gran medida del magisterio de cada maestra. La mayoría las establece al principio del curso con la participación de los niños y las niñas en el dibujo, el decorado o la conversación sobre las mismas. Pocas veces, su formulación nace de la problemática y búsqueda de soluciones por parte del alumnado. Acordar de forma conjunta las normas que queremos respetar, así como contar con un tiempo para explicar y proponer las consecuencias de nuestros actos o las responsabilidades asumidas, colabora en el proceso de interiorización de la justicia democrática o de los valores de la participación, en contraposición a las actuaciones que ejercen el poder por el mero hecho de contar con la autoridad administrativa para ello, o peor, que pueden ejercerlo de forma violenta o intimidatoria.

Además de las relaciones que destacan la educación emocional, o aquellas otras basadas en las doctrinas religiosas y culturales, las personas adultas suelen ejercer cierta autoridad con las niñas y los niños por el mero hecho de serlo. Sin embargo, la línea que separa la autoridad del *autoritarismo* es a veces tan delgada y difusa que, disfrazándola de autoridad, se puede recurrir a estrategias *autoritaristas* a través de imposiciones, amenazas o gritos arbitrarios para imponer las normas establecidas desde las personas adultas. Por ejemplo, las intensidades de voz demasiado elevadas o entonaciones amenazantes no facilitan el ambiente de seguridad afectiva y emocional que favorece el proceso de aprendizaje, incluso aunque al alumnado en apariencia parezca no afectarles.

Extracto del diario: 20 de noviembre, página 110

Acabo de castigar a un niño fuera de la asamblea porque ha cotilleado en la caja donde tengo los objetos de jugar.... ¡¡ Qué estricta!!! Es cierto que no le he gritado y que le he explicado que si miran en la caja se rompe la sorpresa.... Pero a lo mejor con la explicación hubiese bastado... pero al castigarlo, castigo también su curiosidad. En un minuto vuelvo a invitar al niño a la asamblea y le digo que no haga trampas... al menos le hablo de trampas y de reglas del juego y no de curiosidad...

Muchas de las relaciones de las niñas y los niños con las personas adultas se sustentan en formas de autoridad que destacan la posición de poder de las personas adultas. El alumnado observa a las maestras como las encargadas de establecer y hacer cumplir unas normas que de esta forma parecen ajenas, que no siempre comparten y con las que pueden no estar de acuerdo.

Extracto del diario: 17 de noviembre, página 101

Unos hablan con otros, otros discuten, otros pasean, otros saltan, pero no están sentados y esperando el cuento. Así que les digo con voz de enfadada que si queremos escuchar el cuento tenemos que prepararnos para escuchar. La tutora dice "Marwan, te castigo conmigo".

La figura de la escuela como sancionadora deja poco espacio de participación en el proceso de construcción de la convivencia en el aula para un alumnado, que con este tipo de actuaciones se sienten fuera de toda posibilidad de aportar a los procesos. Las niñas y los niños, a la vez, se encuentran en una nueva situación de dependencia hacia la persona que ejerce el control y que reduce sus posibilidades de interiorizar mayores cuotas de autonomía. Este poder puede desdibujar el objetivo último de establecer normas que velen por la convivencia, y en su lugar, *visibilizar* patrones de relación basados en el control del más fuerte o la arbitrariedad. Sin embargo, como ya hemos visto en el capítulo dedicado a las formas de participación, esto sólo supondrá que parecerán invisibles en los espacios controlados por las personas adultas, pero no permanecerán al margen porque cuentan con mecanismos propios, incluso paralelos a los procesos de las maestras o las familias.

Extracto del diario: 17 de noviembre, página 103

[...] Marien me dice "quiero oírlo", también lo intenta Shalid aunque con ayuda. Después agarra a Marwan del cuello tan fuerte que da con su cabeza en el banco, pero yo no lo he visto, sólo he visto lo que Marwan ha hecho después que es empujar a Shalid, seguramente para defenderse, así que le digo a Marwan que se tranquilice

fuera de la asamblea. Ha sido una decisión injusta, pero Marwan no se ha quejado, ni Shalid ha dicho nada.

Este fragmento del diario refleja cómo la autoridad de la maestra puede no ser cuestionada por parte del alumnado, incluso cuando las decisiones que tome sean injustas. Se establece entonces un tipo de relación que suele basarse en simplificaciones a términos absolutos (castigado vs no castigado, bien vs mal,) que quedan muy lejos de la verdadera complejidad de las relaciones interpersonales. En este sentido debemos entender el uso que del “perdón” se realiza en muchos casos en los que una figura adulta es la ostentadora de la capacidad de “perdonar” las acciones inadecuadas de los sujetos infantiles.

Extracto del diario: 12 de enero, página 131

Después hablo con Fatima que está castigada en la silla pero no lo quiere contar. La tutora le insiste “díselo rápido y ella te perdona y puedes escuchar el cuento”. Vuelvo a intentar hablar con ella y ya me cuenta que ha pegado a su amiga Ikram y la maestra le propone que le pida perdón.

Quizás el tema sobre pedir perdón y perdonar está en a quién se le ha hecho el daño. Si un niño ha pegado a otro pues hablan se disculpan y el otro le perdona. Pero cuando una niña no escucha y molesta en una asamblea y se le castiga, el perdón debería pedirlo a toda la clase o asumir el castigo, pero el que sea la maestra la que perdona o no y eso vincularlo a la superación o no del castigo... yo creo que implica demasiadas cosas: superioridad, poder, etc. y deja de lado otras como la asunción de responsabilidad y el civismo.

Este fragmento del diario nos da una idea del nivel de incorporación que los niños y las niñas tienen del efecto y de la utilidad de la palabra “perdón” como estrategia de resolución de problemas. Pareciera que el perdón solicitado a la maestra tuviera más valor que el que le pide a la niña a la que hizo daño, ya que sólo el primero le posibilita volver a la actividad. Se trata de una alteración del objetivo deseado que debiera ser rectificar una acción inadecuada, en su lugar, queda destacado por encima del valor de no dañar u ofender a otra persona el no enfadar a la maestra.

Extracto del diario: 20 de enero, página 140

Durante el desarrollo de la asamblea algunos niños no escuchan y gritan, entonces los saco de la asamblea 1 minuto y de nuevo hablamos sobre cómo escuchar a los compañeros. Sobre si levantamos la mano o no... y mientras lo hablamos saco a otro niño de la asamblea, es Anas que nada más salir me dice “seño perdóname, ya no lo voy a hacer más”

He de admitir que me sorprende que los niños y niñas pidan el perdón de la seño. Es cierto que somos nosotras "las que imponemos la disciplina", pero si no somos capaces de transmitirles que no se trata de perdón de quien tiene "el poder" sino del respeto de las normas para mejorar la convivencia entre todos... pues es que algo estamos haciendo mal.

Tras las fórmulas para ejercer "el perdón" podemos entender una estrategia para controlar los comportamientos inadecuados del alumnado; un reducto del poder de la escuela; un acto de benevolencia; o incluso, cierta sumisión en los niños y las niñas que la solicitan. Pero también una estrategia con la que los sujetos infantiles consiguen que el problema generado tenga una duración breve y unas consecuencias mínimas. Y aunque podríamos discutir mucho sobre este tema, lo realmente interesante es el sentido que estas acciones cobra para el alumnado, especialmente para quienes las viven con especial valor, como es el caso de niño al que nos referimos en el fragmento siguiente del diario.

Extracto del diario: 20 de octubre, página 45

[...] como estaba pegando tenía que quedarse 2 minutos tranquilo hasta que se le pasaran las ganas de pegar, pero él me dijo que lo perdonara. Le insistí en que yo lo perdonaba, que no estaba enfadada, pero que tenía que tranquilizarse 2 minutos. Al dejarlo junto a la pared y yo retirarme me dijo... nadie me quiere... ¿de verdad crees que esa frase la dice un niño de 4 años con una vida emocional sana? Me volví y le dije que si lo quería mucho, a él y al otro niño y como no quería que se hicieran daño tenían que tranquilizarse, pero después volverían a jugar y nos abrazamos... no se peleó más en todo el recreo (aunque creo que otro día sí... aunque ellos lo describen como un juego...).

La experiencia que el niño tiene sobre el perdón como la virtud que otorga la maestra, la mayoría de las veces, de forma unidireccional, hace dudar al niño de su valía en el momento que la maestra no actúa como esperaba. Para este niño el perdón de la maestra es algo más que la posibilidad de reiniciar el juego, o de solucionar el problema con rapidez, y al no conseguirlo de la forma esperada lo atribuye a una cuestión personal propia que se suma a una experiencia personal, previsiblemente, complicada. Pero este perdón sólo implica la benevolencia de la maestra, no la rectificación del error o la asunción de responsabilidad. Por otro lado, como venimos insistiendo a lo largo del caso, los sujetos infantiles utilizan otras formas de expresión para comunicarnos, incluso para las ocasiones en las que es necesario rectificar. Escuchar estas formas de expresar nos permitirá hacernos una idea más acorde con el tipo de relación que estamos construyendo entre nosotras y los niños y las niñas.

Extracto del diario: 3 de noviembre, página 45

Ahora Abdelkrim escucha, creo que con esfuerzo, pero después empieza a pegar patadas y le digo que se vaya durante 2 minutos [...]

Después la tutora pregunta a Abdelkrim por qué está sentado fuera del círculo de hablar y él contesta que "sólo lo ha hecho un poquito mal" [...]

Luego Abdelkrim se incorpora y me cuenta muchas cosas como desbordándose:

- *Mi padre se pelea con mi madre, cuando ha "venio", le dice dame dinero para beber cerveza.*
- *¿Eso es verdad o mentira, Abdelkrim?*
- *Eso es mentira. Le ha dicho voy a comprar cigarros, para ir a comprar cerveza. Eso es verdad -me contesta- mi padre se lo ha dicho a mi madre. Es que mi madre tiene dinero para comprarnos ropa a nosotros, para cuando hay una pascua grande. Y mi madre le ha dicho que no tengo. Mi padre las dice (mentiras), a mi no me gustan nada, nada.*

Y nos despedimos con un abrazo. Sin embargo, yo sé que el padre de Abdelkrim ha fallecido. Quizás esto sea una forma de participar, de disculparse.

No obstante, las personas adultas de la escuela no son las únicas que colaboran en la construcción de las relaciones entre adultos y los niños y las niñas, junto a ellas, la familia e incluso las figuras religiosas asumen un rol destacado. Los tres casos anteriores, con sus diferencias, tienen en común algunas prácticas en las que la imposición de las normas, ya sea a través de mecanismos de poder o de doctrinas, sitúa a los sujetos infantiles en una actitud irreflexiva, acrítica y de sumisión obligada con respecto a los mecanismos que intervienen en las relaciones o en la forma de ejercer justicia. Y lo hacen desde una posición de preferencia porque, los tres poderes (escolar, familiar y religioso) incorporan un determinante peso emocional por representar instituciones que constituyen importantes pilares para los niños y las niñas. Los tres poderes cuentan además con una autoridad adicional, la moral y la emotiva que sienten los niños y las niñas hacia sus maestras, sus familias o su religión.

Extracto del diario: 2 de febrero, página 149

Cuando surge el problema una de las respuestas más comunes es "él empezó primero" como si eso justificara la otra agresión. Y parece que sí, que se "castiga o sanciona más" al que empieza, incluso los niños y las niñas admiten que en sus casas les dicen que si les pegan que ellos peguen.

Pero, cuando en las relaciones construidas para los sujetos infantiles destacan aspectos como el poder de la persona adulta frente a otros más horizontales y críticos ¿qué

ocurre cuando la propia institución escolar, la familia o la religión cometen errores? La respuesta de las niñas y los niños a esta imposición del poder más o menos deseada es desigual. Unos la asumen con indiferencia o con escasa actitud crítica, pero hay quien se muestra resistente, se revela a las mismas o incluso, traduce estos patrones de comportamiento sobre otros niños y niñas.

Extracto del diario: 3 de noviembre, página 73

Por lo general, me han hablado bien de los adultos, incluso cuando alguno se ha dado cuenta de que su padre había mentado o algo, parecía contarlos como una anécdota más que como juzgándolo mal. Sin embargo, suelen ser más rígidos con sus iguales a los que hacen "cluclic" o los excluyen del grupo por "ser un bebé" o por pegar.

Una parte del alumnado se manifiesta, en apariencia, poco crítico con las relaciones que se establecen con otros adultos y las asumen e incorporan con poco cuestionamiento. Una vez más, como si de una "estructura estructurante", el contexto de poder de las personas adultas que reduce la capacidad de influencia de las niñas y los niños, a su vez consigue que limiten su propio papel tras asumir como única la realidad que le ofrecen algunas personas adultas. Quizás ese espacio de duda se alcance cuando se producen inconsistencias o contradicciones entre los tres poderes (escolar, familiar y religioso), en las normas que tratan de imponerles.

Extracto del diario: 4 de noviembre, página 77

A Ana lo conocí un día que sustituí a su tutora en su clase. Se encaró conmigo y luego juntos hablamos con su padre sobre cómo el niño había resuelto su conflicto conmigo a través de un enfrentamiento. La verdad es que con el padre la cosa no mejoró, porque a su padre le hacía gracia la fuerza con la que el niño se enfrentaba a mí usando palabras de adulto. Finalmente, a base de hablar más con el padre que con el niño, pudimos casi solucionarlo, aunque yo no tenía mucha confianza. Lo cierto es que desde entonces el niño va genial conmigo y yo con él.

En el siguiente fragmento del diario se recoge las dificultades del alumnado por entender que la propuesta lúdica de la maestra se basaba en detectar sus errores. Los niños y las niñas observaron la situación, pero no interrumpieron la decisión de la maestra. Quizás ni siquiera comprendieron los motivos en los que ella se basaba, o quizás esa fue una muestra de otras decisiones injustas.

Extracto del diario: 23 de noviembre, página 115

Jugamos después a "Te Equivocas" Cuando jugamos a esto los niños necesitan varias

veces para entender "que la seño se equivoca" lo cual da pistas del tipo de enseñanza acritica e irreflexiva que estamos proporcionando, con consecuencias más complejas en el caso de la población cuya lengua materna es diferente al castellano.

Naturalizar en la práctica docente actitudes que impliquen cuestionarse los aprendizajes y las conductas, no sólo de los niños y niñas, sino las propias de docentes y adultos ayudaría a detectar situaciones de abuso o de mal uso de la autoridad administrativa y moral, no sólo a disposición de docentes sino de las propias familias y personas adultas cercanas.

Afortunadamente, otros estudiantes manifiestan con frecuencia indiferencia o resistencia a unas relaciones basadas en la verticalidad o en la autoridad unidireccional de la maestra hacia los estudiantes. Quizás son estos ejemplos los que mejor los permitan comprender el sentido de otras prácticas relacionales que transformen el autoritarismo en una autoridad que puede ser ejercida por cualquier persona del grupo capaz de expresar una justificación al respecto. Conseguir mayor horizontalidad en la relación no supone una pérdida del control, de autoridad o de la disciplina, sino un uso del mismo compartido y negociado que nos permitirá evidenciar errores de todos y todas a la vez que asumir responsabilidades en igualdad de condiciones. De hecho, los episodios provocados por las niñas y los niños que ponen en cuestión la organización, la estructura o las relaciones son, seguramente, los que más contribuyen a reflexionar sobre el tipo de educación que queremos.

Extracto del diario: 4 de noviembre, página 154

Unos minutos más tarde, cuando Shalid ha terminado su actividad yo ya estoy hablando con otros niños y Shalid se acerca y busca a Billel. Le empuja, lo araña, incluso después de haberle dicho Billel y yo que no lo hiciera. Cuando me dirijo a Shalid me desafía, y corre por la clase burlándose.

2.2. Narraciones sobre la familia

En la escuela también terminan por manifestarse las conductas practicadas y aprendidas en otros contextos conocidos por el alumnado, y sus conversaciones al respecto informan del peso que estos contextos tiene para niñas y niños. La familia o los medios digitales son vehículos de aprendizaje que ejercen una importantísima influencia. La familia por la autoridad moral que implica, entre otras cosas; y los medios digitales por constituir en muchos casos estímulos constantes, cotidianos y no reflexivos a los que se expone a los sujetos infantiles. En el caso, los medios tecnológicos no están demasiado presentes y cuando aparecen son más una anécdota que una generalidad. Por eso, el alumnado habla sobre todo

sobre cómo son las relaciones con sus madres y padres y las describen con la naturalidad de aquello que acontece de forma cotidiana.

Extracto del diario: 18 de enero, página 154

Hamsa hoy ha aparecido con un gran morado en la cara. Nos ha dicho que se lo ha hecho su hermano jugando. Luego hablamos con el hermano y lo confirma.

Cuando hablamos con el alumnado sobre la familia, no tarda en salir a la luz una palabra conocida: “pegar”, que es una de las palabras que aparece con mayor frecuencia y naturalidad en las conversaciones con los niños y las niñas. Ya descubrimos algunos de los sentidos de este término cuando abordamos el tema de las relaciones entre iguales. En aquél apartado señalamos que algunos de los juegos de los sujetos infantiles suelen reflejar aquello que mejor conocen y ahora cerramos el círculo al comprobar la presencia de estos aspectos también en la vida familiar. Una torta, un zapatillazo o un “cate” son algunas de las agresiones descritas por niños y niñas, que se producen entre iguales, con los hermanos y hermanas o con los padres y las madres.

Extracto del diario: 13 de octubre, página 27

- *Mi hermano se enfada conmigo porque me ha dicho una palabrota y me quiere pegar - cuenta Jasmína.*
- *¿Quién te pega?*
- *Si yo corro en la casa él viene (mi hermano) y me pega, pero me duele flojito. Y mi hermana me coge de los pelos [...]*

También hablamos sobre Billal que ha llorado.

- *¿Por qué lloramos?*
- *Porque le pegan.*
- *No, porque no le quieren.*

En el apartado anterior diferenciamos entre las situaciones en que los niños “juegan a las peleas” y otros en las que niñas y niños “pegan” y hablamos del primero como una forma de relación en la que practicaban aspectos valorados más allá del contexto escolar. Pero, ¿qué sentido tiene el castigo físico para los niños y las niñas? Los relatos que nos presentan ahora, incluyen si cabe, un matiz más, el que vincula “pegar” a una autoridad o poder por encima del niño o de la niña que usa esta estrategia como forma de control. De esa forma, se convierte en un comportamiento difícilmente cuestionable, al que se aspira cuando cada niño o niña logra el poder (sobre otra persona) suficiente como para ejercerlo.

El castigo físico asociado a las entidades con más poder que las niñas y los niños sirve de explicación y justificación naturalizada sobre las actuaciones de las personas adultas, pero

también de las entidades religiosas. En algunos casos el uso de la agresión como método de represión o castigo se asocia también a una doctrina religiosa y al plantearse a modo de dogma evita la posibilidad de mostrar crítica alguna hacia la acción o propuestas alternativas.

Extracto del diario: 20 de octubre, página 45

- ¿Qué son los ángeles?
- Es el que cuida a los niños pequeños y el dios también y si los niños son malos le pegan, le castigan. Le pega el dios... Pues mi madre tiene una mano y me pega y dice el dios pégame y ya está pues le pega... eso debería ser muy malo... - Ismael.
- ¡Dios, ¡ooo! cómo duele. Pegan con la chancla de goma... y con el palo también... con el palo grande que está ahí lo cogen y ¡piah, piah, piah! Es un chiste, claro, es verdad, es verdad, el dios tiene palos. Si te portas bien el dios se queda así, se queda mirando -Abdelhamed.
- El dios no se equivoca, y tampoco los padres y las madres -apunta Ismael- si el niño dice "hijo de puta", el dios le pega y el niño se queda llorando...

Nuevamente, como ya observamos en el apartado anterior, el alumnado diferencia entre "pegar" cuando se trata de una respuesta a una acción, o "jugar a las peleas" como estrategia con la que además ponen en práctica destrezas durante las agresiones físicas. De forma silenciada el uso de la agresión física se extiende no sólo hasta transformarse en un juego, sino al ser justificada como respuesta naturalizada hacia determinadas actuaciones.

Extracto del diario: 28 de octubre, página 63

Abdelkader asegura que a él no le castigan nunca porque no hace cosas mal. Que pega a su hermano cuando le molesta, pero Selma avisa que tiene que decírselo a mamá para que lo castigue. Abdelkader insiste que lo hace porque su hermano le dice "vamos a jugar a las peleas" y yo lo "curro" (le pego).

Las peleas inundan muchos de sus contextos próximos: el colegio, la calle, los juegos... Los niños y niñas también describen situaciones de agresión de los hombres hacia las mujeres, generalmente de sus padres hacia sus madres.

Extracto del diario: 19 de octubre, página 42

Entonces es cuando Yunes me dice:

- Mi padre no vale... le pega a mi madre... y no le deja dormir... le digo que no le pegue....

Yo no sé qué decir sólo le doy un abrazo y me tranquilizo al verlo sonreír.

Yunes me dice que está bien con su madre en su casa nueva.

[...]

Mi padre puede con mi madre, pelea, todos le pegan a mi madre... vuelve a hablar Yunes...

- *Yo le digo que no le pegue... Yo quiero mucho a mamá... Mi padre le pega así (y con gestos me explica cómo le tira del pelo...).*

Es llamativo que el resto de alumnado que escucha lo que dice Yunes no varía su actitud ni tampoco interviene. Parece que el uso de la agresión física constituye una norma más que una excepción.

Extracto del diario: 13 de octubre, página 28

Mariem entonces empieza a hablar. Su voz casi no se escucha y su cara se mantiene igual, ni una mueca, ni una sonrisa. Entonces se desborda como un río y cuenta que su mamá no tiene dinero porque el banco está cerrado; o que su mamá ha echado a su papá de casa. Y todo ello sin cambiar el gesto de la cara. Cuenta, que ella se queda con su hermana mayor en casa cuando su mamá se va... Mientras Ahmed se mantiene al margen y al final decide irse por su cuenta.

Su hermana la cuida y juega a las barbies, pero su hermano juega con sus juguetes y ella juega con su hermana porque si juega con su hermano le pega...

En los silencios Mariem se chupa los labios y mira como al cielo.

Su papá antes cuando no le echó su madre iba al parque con ella y ahora va con su madre. Mamá lo echó porque fumaba y lo tiraba todo al suelo de la casa. Mariem no quiere que su padre fume.

A veces tiene como la mirada perdida.

Mariem dice que está contenta y nos abrazamos pero su gesto sigue siendo el mismo...

Al inicio del capítulo ya nos referimos a la resiliencia de unas niñas y unos niños que eran capaces de enfrentarse a situaciones realmente duras como parte de su cotidianidad. Los relatos de este apartado no han hecho otra cosa que ejemplificar algunas de esas situaciones que inundan sus días y transforman su sufrimiento en una constante natural y cotidiana. Es evidente que existen otros muchos momentos familiares mucho más lúdicos y seguros, pero al encontrar un momento para la expresión sincera, las niñas y los niños nos abruma con estos relatos a los que hemos querido dar un protagonismo especial dado el valor que para los niños y niñas tiene, incluso cuando se producen de forma excepcional. No obstante, además de esta mirada de los sujetos infantiles, en un capítulo posterior abordaremos las impresiones de sus padres y madres sobre las niñas y los niños.

3. ALGUNOS APRENDIZAJES INFANTILES DEL MODELO ADULTO DE PAPELES DE GÉNERO EN LA ESCUELA

A lo largo del caso, la comprensión de la infancia nos ha descubierto también las diferencias existentes entre las niñas y los niños. El papel que la escuela juega, interpretada desde la mirada de la infancia, merece una investigación aparte. Por ese motivo, en las líneas siguientes más que profundizar en el sentido y significado de estos procesos de diferenciación en la escuela, trataremos de reflexionar sobre cómo aprenden el modelo adulto de papeles de género.

En este recorrido trataremos que el gráfico siguiente sirva de aclaración. En él las influencias a las que los sujetos infantiles han aludido aparecen en forma de globos que bien pueden acompañar, o bien abandonar el camino de cada niño o niña; incluso representan un peso distinto en función de la repercusión que tenga en sus vidas.

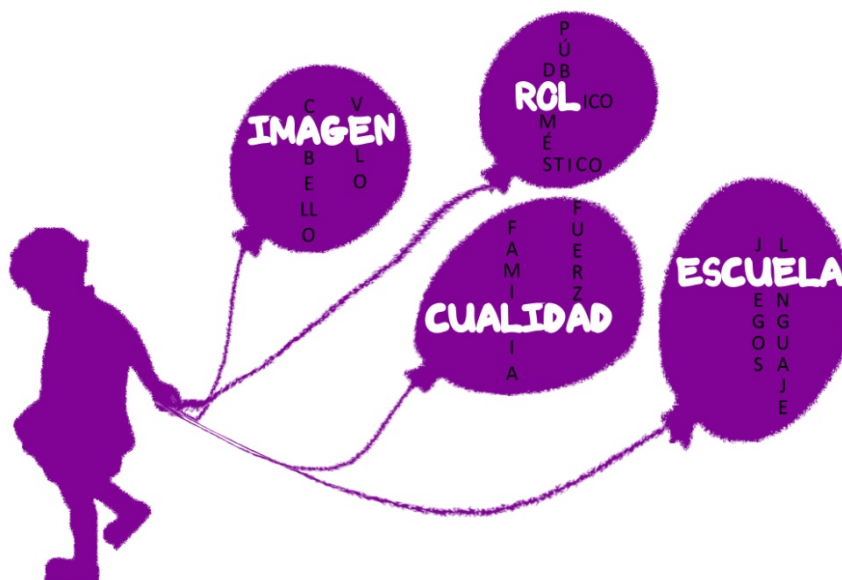


Fig. 5.2: Aprendizajes infantiles de modelos adultos de papeles de género

Una de las cuestiones más significativas y sobre las que más hablan las personas adultas, en relación con las diferencias entre hombres y mujeres, alude al uso del “pañuelo²⁵” entre la población de confesión musulmana. Esta cuestión también es abordada desde la infancia, por ejemplo cuando se refieren a ella con motivo de la proximidad de la fiesta del *Aid El Fitri*²⁶ en la que hablamos sobre la fiesta y vemos algunas fotos.

²⁵ El alumnado se refiere al “pañuelo” para designar la pieza de tela que cubre la cabeza de algunas mujeres musulmanas, pero sin diferenciar entre los distintos tipos de velos. Más información sobre la variedad de velos en <http://bubusopia.blogspot.com.es/2009/06/tipos-de-velos-usados-por-las-mujeres.html>

²⁶ Festividad del Islam con motivo de la finalización del mes sagrado del Ramadán

Extracto del diario: 15 de noviembre, página 159

Viendo algunas fotos de la fiesta las niñas me han explicado cómo se llama el pañuelo que llevan las mujeres en la cabeza: "Funara".

Hablando con Mina:

- ¿Por qué no lo lleva este señor?
- Porque es un hombre
- ¿Y las niñas?
- A veces
- ¿Tú lo llevas?
- A veces me pongo pañuelo, a veces felpa...
- ¿Y qué te gusta más?
- (pensando mucho rato).... Me gusta jugar.

Hablando con Fatima:

- El pañuelo se lo ponen las mujeres
- Yo no llevo pañuelo
- Porque eres la señorita Alehop
- ¿Quién no lo lleva?

Y tras nombrar a cada una de las maestras concluye:

- No llevan "funara".

Como describen las niñas, aunque sus madres usan *funara*, sus maestras no lo hacen, y esto no es una oposición a lo anterior, sino una descripción objetiva. Algo así como un elemento que diferencia conceptos y no ideologías religiosas. Al menos por ahora, no describen el uso del pañuelo como un uso exclusivo de la mujer musulmana. Aunque sí lo describen ya como un elemento "no apropiado" para el hombre, con lo que supone un signo que identifica a las mujeres. Tampoco como un elemento de mayor o menor valor, incluso en este caso no es destacado como elemento distintivo de una religión, sino como un elemento que usan unas personas concretas, ni siquiera un colectivo. Quizás la sorpresa o lo extraño sería que un día alguien que nunca lo ha llevado lo usara o al contrario. La percepción del uso del pañuelo, desde una posición de indiferencia para las niñas y los niños, comienza a adivinarse más como la consecuencia a una incorporación silenciada de elementos visibles que cobran sentido sobre todo como diferenciación entre hombres y mujeres por encima de identidades religiosas o culturales.

Pero la apariencia física en la diferenciación entre niños y niñas, hombres y mujeres supera al uso del pañuelo e incorpora otros prejuicios y construcciones. En la escuela formamos personas y nosotros y nosotras sí contamos con un bagaje cultural que en demasiadas ocasiones va repleto de prejuicios. Resultaría inocente intentar eliminarlos todos,

aunque en el contexto escolar sí se hace necesario detectarlos y controlarlos. De este modo, reflexionar sobre cómo el centro educativo contribuye en los procesos de diferenciación entre chicos y chicas se convierte en un compromiso de investigación futura.

Extracto del diario: 15 de octubre, página 33

Jusra es una niña que el primer día de clase tuvo que volver a casa porque su tutora no podía asegurar sin una foto que ella correspondiera a la persona que se describía en la ficha. "Parecía un niño" aseguraba la señora. Y ciertamente con el corte de pelo, el color de piel y el tipo de ropa es imposible saber si se trataba de un niño o una niña.

Es cierto, que las condiciones del barrio y la comunidad han provocado algunas situaciones confusas en la matriculación de niños y niñas. Por ello, nos advierten que seamos cuidadosas para asegurar que tenemos en clase a los niños y niñas que deben estar. Pero en el momento de pedir mayor certeza en la asistencia de esta alumna nos dejamos llevar por el tópico sobre cómo "debe ser" una niña de 3 años y cómo no. A su vez, el análisis se complica, si en la ecuación incluimos el valor que "tener un varón" tiene para muchas de estas familias.

Los prejuicios sobre la imagen acompañan a las mujeres incluso cuando aún son niñas a través de confusiones a partir de su físico, aspecto, modelos de vestimenta, etc. Pero ¿qué sentido tienen para las niñas estos condicionantes? Para ilustrar esta pregunta recurrimos a uno de los fragmentos del diario en que narramos la situación de una niña con nombre ficticio Asia a la que su familia decidió raparle la cabeza para eliminar unos piojos.

Extracto del diario: 3 de marzo, página 169

Hoy jugando a "Tengo una pregunta para ti" uno de los niños le ha preguntado:

- ¿por qué llevas el gorro todavía?
- Porque tiene pupas en la cabeza -ha contestado otro alumno, no ella.

Pero en días anteriores ella nos confesó que no era así. Quizás por eso le ha dicho la verdad a sus compañeros y compañeras:

- Porque me han cortado mucho el pelo.
- Como la señorita de inglés -comenta con normalidad otra niña, refiriéndose a una maestra que también lleva el pelo muy corto.
- No quiero que se rían de mí -explica.

Y así se ha iniciado de nuevo una conversación sobre el pelo de cada uno.

- ¡Lemel es pelirrojo, Asia es rubia.

Saray se ha animado tanto que finalmente se ha quitado el gorro y ha pasado toda la hora sin él. Muchas niñas le han dicho:

- Estás guapísima.

Pero al llegar la tutora se lo ha vuelto a poner.

- *¿Por qué te pones el gorro?*
- *Mi padre me va a pegar, porque todos los días me pregunta y no quiero mentir - me ha dicho casi al oído.*

La cuestión que supone el nuevo corte de pelo tras la drástica decisión, no es lo que cobra mayor importancia para esta niña, más bien la carga de la misma recae en la repercusión que no tener el pelo largo tendrá entre la opinión de sus compañeros y compañeras. La imagen deseada para la niña deja de ser una cuestión privada y se convierte en un asunto público, como un elemento que debiera ser respaldado por otros. Así, asume poder como un elemento determinante al considerar su valoración con respecto a los demás, y por consiguiente adquiere un importante efecto sobre la autoestima de la niña o la valoración personal que se haga sobre sí misma.

La imagen prototipo de la mujer vuelve a aparecer en esta ocasión asociada a mujeres de larga, cuidada y valorada cabellera desde la niñez. La respuesta de las niñas y los niños de la clase, sin embargo, es bastante distinta a las risas y las bromas que esperaba la niña, no obstante, se producen en un contexto escolar, controlado y tras una conversación y reflexión sobre los valores de una persona, desconocemos por tanto, lo que sucedería en un contexto informal dirigido por la presión de grupo.

Además del aspecto físico, en el contexto escolar se producen otras situaciones, cuyo sentido no siempre es el mismo para la infancia que para las personas adultas. Quizás, nos podemos encontrar en esta situación si nos referimos a la diferenciación de sexos que se realiza en los aseos del centro y a partir de la cual nos preguntamos ¿qué significado tiene para las niñas y los niños el uso diferenciado del aseo?

Extracto del diario: 18 de septiembre, página 5

Una de las aulas de 3 años está en un edificio diferente a donde está el resto de ese nivel. Así en un mismo edificio están los niños de 4 años, de 5 y un aula de 3. En uno de los edificios en cada una de las puertas de los aseos hay una gran foto indicando si se trata del aseo de los niños o de las niñas (en el caso del resto de aulas de 3 años, situadas en otro edificio, no ocurre así, hay un solo baño con 7 inodoros y la mitad se destina a las niñas y la otra mitad a los niños, pero no hay separación física entre ellos). Hoy he preguntado quién quería hacer pi-pi y han venido 4 niños (2 niñas y 2 niños) que he conducido al mismo baño. Sin embargo, una de las maestras me ha informado de la separación de los baños y de cómo debían hacer pi-pi cada uno en el baño correspondiente. La segunda vez que hemos ido al baño, los niños han ido al de los niños y las niñas al de las niñas, con el detalle que una de las niñas, mientras yo estaba en el baño con los niños ha decidido darse un paseo por su cuenta. Eso y por un

poco de organización me ha hecho decir, a la tercera vez, que vinieran primero las niñas al baño y que luego acompañaría a los niños (todavía necesitan supervisión para subir y bajar ropa e incluso para sentarlos). El detalle ha sido que al volver del baño, se habían formado dos grupos, por un lado las niñas jugaban en la pizarra y por otro los niños que venían del baño se fueron juntos a jugar con la cocina. Quizás fue casualidad, o quizás yo facilité la separación que además se verá reforzada durante el desarrollo del curso. Ya veremos qué pasa.

La diferenciación por sexos en los baños es una práctica habitual en distintas instancias públicas que desde las ideas de personas adultas pueden encontrar distintas argumentaciones. Pero, como durante todo el caso estamos intentando, en la investigación trataremos de descifrar el sentido que la acción adulta tiene para esta infancia. Para el alumnado, este simple mecanismo parece sumarse a otros visibles e invisibles que en definitiva suponen actuaciones diferentes en función de que hablemos de hombres o de mujeres, ¿de qué manera la escuela puede afrontar esta situación?

Extracto del diario: 26 de noviembre, página 117

Los niños se han sentado todos juntos y las niñas todas juntas. La tutora los sienta de forma alternativa: un niño y una niña, mientras gritan los borregos que tienen en sus casas.

A veces, las diferencias entre los sujetos infantiles se alimentan desde cuestiones que son presentadas como poco o nada trascendentales, como en este caso la separación del baño, pero que sumadas a otras instrumentalizaciones de las relaciones tienen como consecuencia un nuevo sentido para las niñas y los niños con repercusión sobre otras situaciones, como la organización del grupo, en la que también se distingue entre los niños y las niñas, favoreciendo de este modo que, desde una estrategia de diferenciación sexual, las niñas y los niños reinterpreten su sentido: ¿podrían extrapolarlo a la asignación diferenciada de roles sociales?

Extracto del diario: 24 de noviembre, página 116

De fondo se escucha una conversación breve: ¿No soy niño o niña?, pero no fui capaz de escuchar la respuesta, si me parece muy interesante la pregunta. ¿Por qué tenemos la manía los adultos de categorizar cuando la mayoría de las cosas no son ni blancas ni negras o cuando además no nos detenemos a explicar la escala de grises porque tenemos prejuicios que los niños y niñas ni imaginan?

Las cuestiones relacionadas con los diferentes papeles sociales asignados a hombres y mujeres aparecen, sobre todo, cuando las niñas y los niños hablan sobre la cotidianidad de los hogares. Allí, muchos niños y niñas interiorizan distinciones entre los roles y las responsabilidades fijados en el caso de la madre o del padre. Aunque los modelos aún no estén definidos intencionadamente, la diferenciación es visible y constante. Las madres se encargan de la casa, de la alimentación, de la escuela y de la salud. Los padres rezan y algunos trabajan. Son muy pocos los que se encargan del seguimiento escolar o de la atención en el vestido, etc.

Extracto del diario: 19 de octubre, página 38

También Ravan me cuenta que su mamá está preparando una ensalada y me relata los ingredientes con la ayuda de Salma. Pero ¿Y papá? Papá está durmiendo porque tiene sueño...

[...]

Ilias y Aiman [...] prefieren las preguntas de las que conocen la respuesta [...] ¿Dónde está mamá? Está en la casa ¿qué hace? Comida ¿Qué comida? Pollo, hace papas mía... Papá trabaja en el trabajo... Y me lo cuentan mientras siguen pintando las tijeras de rojo.

El sentido con el que la infancia interpreta estos papeles no sólo incorpora una distinción de funciones en donde la mujer se encarga de las labores del hogar y el hombre no; sino que incorpora el matiz público-privado cuando además es el hombre quien asume las tareas sociales y públicas que le permiten conocer otros contextos y relacionarse más allá del ámbito privado del hogar.

Extracto del diario: 21 de octubre, página 50

Abdelaziz, Nur y Adam están sentados conmigo. Pregunto ¿dónde está mamá? En la casa ¿dónde está Nur? En el cole. Adam responde muy animado y Nur con algo más de ayuda. ¿Qué hace mamá? La comida. ¿Qué tiene papa? El papá ha salido y mi padre se ha ido a rezar y mi madre está en casa.

La extensión del rol de cuidadora a las mujeres la observamos también cuando niñas y niños se refieren a la maestra como “tita”, algo que no ocurre en el caso de los maestros, que por otro lado, están significativamente menos presentes en esta etapa educativa en el caso del centro educativo en cuestión. “Tita” es como llaman a las mujeres con las que tienen un especial vínculo. Supone una señal de cercanía y de confianza, pero también evidencia el sentido de correspondencia que esta infancia detecta entre determinadas tareas relacionadas con los cuidados y la asistencia y el sexo. Sin embargo, no conozco ningún término para referirse al varón de confianza.

Extracto del diario: 9 de noviembre, página 83

Cuando me siento algunos niños me piden ayuda porque todavía no se han podido quitar el abrigo, entonces no me llaman "seño", tampoco "Alehop" me llaman "tita" que es como llaman a las mujeres que no son su mamá y que viven en su casa.

El sentido que para la infancia tiene ser "niño" o "niña", se traslada desde funcionamientos a percepciones, de forma invisible, incluso hasta modelar estereotipos. El significado que la infancia del caso nos traslada sobre cómo aprenden a entender los papeles sociales en función del sexo, da un paso más cuando al hecho de desempeñar determinadas funciones laborales se asocian unas cualidades concretas, por el mero hecho de pertenecer a uno u otro sexo. Es lo que observamos en este fragmento del diario cuando un niño niega la condición de "fortaleza" que se atribuye una de las niñas.

Extracto del diario: 10 de noviembre, página 86

... uno de los niños dice que es fuerte y entonces todos empiezan a decir que ellos son más fuertes, también lo dice una niña, pero su compañero le dice que ella no es fuerte.

De hecho, la forma que la infancia tiene de relacionarse en el contexto familiar parece no ofrecer las mismas oportunidades cuando se trata de una niña, que cuando hablamos de un niño. Las niñas, mayoritariamente, colaboran en las tareas del hogar junto con otras mujeres; mientras que los niños suelen dedicar más tiempo al ocio.

Extracto del diario: 18 de enero, página 139

Saray: ¿Qué has hecho este fin de semana? He jugado, he limpiado con nuestra madre.

Abdelkrim: Yo he jugado a los perros. Me pongo a cuatro patas y uno me agarra como si me llevara con la correa. Yo soy el perro.

Kauzar: yo estaba limpiando las cosas con mi madre.

Por supuesto, la forma de entender esta diferenciación entre niños y niñas también la observamos en el momento de elegir y explicar los juegos. Si bien, en algunos momentos nos ha llamado la atención situaciones en las que no eran tan perceptible esas distinciones, no ha ocurrido lo mismo en el momento de hablar sobre ellas, en donde a medida que avanzábamos en los cursos escolares, encontrábamos relatos más sexistas.

Extracto del diario: 1 de octubre, página 9

Salma [...] la más habladora me ha contado a qué ha jugado con camiones y con el carrito, sin diferenciar juego de niñas y niños, algo que no ha pasado después en 4

años con Kanzar que ha dicho que los niños juegan a la plastilina.

Estos estereotipos tratan de ser desmontados en la escuela a través de contenidos curriculares explícitos, pero a la vez son mantenidos a través de otros discursos implícitos y paralelos de los adultos que dan vida a la escuela. Una escuela donde una gran mayoría son mujeres y madres.

Extracto del diario: 23 de octubre, página 9

dice Nordin:

- [...] Pero ahora todo bien... y me ha dicho "machote".

De hecho, podemos preguntarnos ¿qué papel juega el lenguaje que usamos en la institución escolar como afianzador de las diferencias entre niñas y niños? De forma cotidiana las maestras usamos mensajes del tipo "¿mamá no te ha preparado el bocadillo?" "¿Mamá no te ha puesto la bufanda?" "Dile a mamá que venga a la reunión". Estos mensajes se apoyan en el hecho objetivo y constatable de que son las mujeres de la comunidad educativa las que asumen la responsabilidad en la crianza de la infancia y el contacto con la escuela; pero dificulta la esperanza o la posibilidad de que se produzca un cambio en las mentes de los menores. El lenguaje se convierte entonces en un elemento clave en la transmisión y reafirmación de estos prejuicios, tanto en las maestras como en las familias, que para muchos niños y niñas son asumidos como verdades únicas.

Extracto del diario: 24 de noviembre, página 9

"Me ha sorprendido mucho lo que las niñas y los niños me han contado cuando he empezado a hablar de la violencia de género con motivo del 25 de noviembre y me gustaría que me ayudaras a sensibilizarlos en contra de pegar a las mujeres. Una de las niñas me ha dicho que su padre pega a su madre con un palo o tirándole de los pelos; Otra me ha dicho que anoche su padre pegó a su madre porque se gastó el dinero en los chinos y que eso los hombres lo pueden hacer porque son los que tienen el dinero."

"Yo no me lo podía creer. Así que he cogido a las niñas, las he abrazado y les he dicho que tienen que estudiar mucho, para trabajar y ser independientes. Que no consientan nunca que un hombre les pegue. Pero entonces otro niño me ha dicho que eso no puede ser, porque las cosas son así. Le he contestado que no todos los hombres pegan, por ejemplo mi marido no me pega y que hay muchos hombres que no pegan. Así que ha sido una asamblea tan inesperada que he suspendido todo lo que iba a hacer y he improvisado una ficha sobre la violencia de género." Una maestra.

¿Qué hace la escuela del caso ante la interiorización que hacen, tanto las niñas como los niños, de los papeles sociales diferentes que les son asignados? Esta es sólo uno de los muchos interrogantes que este tema nos ha despertado. Sin embargo, el objetivo inicial del caso no nos permitió profundizar, como ahora nos hubiera gustado, en la forma de mirar que la infancia tiene sobre la diferenciación de papeles sociales que les son asignadas por el hecho de ser varones o mujeres. No obstante, sirvan estas líneas como primera aproximación a un futuro objetivo de investigación con el que intentaremos comprender mejor y con mayor profundidad, desde la infancia, el papel que la escuela juega en estos procesos.

4. OTRAS FORMAS DE MIRAR LA DIFERENCIA

El acceso de los sujetos infantiles a este centro educativo además de ofrecerles una oportunidad para conocer a otros supone también un espacio donde encontrarse con lo diferente. Distinto, en este contexto educativo para las niñas y los niños del caso, lo es casi todo, ya que en primer lugar la escuela no es la familia, los ritmos son diferentes, las normas cambian, el trato varía y a todo ello se suma el hecho de ser el escolar, otro entorno cultural y lingüístico, para muchos, desconocido. Pero incluso en relación con otros niños y otras niñas que pertenecen al mismo grupo cultural *amazigh*, también descubren diferencias: diferencias en la forma de vestir; diferencias en las normas; en la alimentación; en la forma de hablar, etc.

Sin embargo, cuando el niño o la niña accede a un lugar donde “todo” es diferente, la diferencia deja de serlo y entonces se transforma en la norma. Así, aceptan al otro como es, como persona, con o sin discapacidad; con un color de piel u otro; con una forma de hablar u otra, etc.

No obstante, esta organización no permanece demasiado tiempo. Una vez que las niñas y los niños “pertenecen” al sistema educativo son incluidos en numerosos sistemas de clasificación: niños vs niñas; con necesidad específica de apoyo educativo (neae) vs sin neae; con buena conducta vs con mala conducta; con familia colaboradora vs con familia no colaboradora; y así podríamos plantear muchas más etiquetas.

Extracto del diario: 20 de enero, página 140

Mientras hablamos con los niños que han pegado M Hamed me dice “señor hay muchos tontorrones”.

Las clasificaciones no son inocentes para los niños y niñas que, aunque no siempre vayan dirigidas hacia ellos y ellas, simplemente de escucharlas a las maestras pronto las asumen como propias y las incorporan a sus expresiones, quizás en un intento de aumentar la

comprensión a partir del uso de enunciados frecuentes en la otra persona. Por supuesto, no en pocas ocasiones lo que en apariencia es una mera descripción puede convertirse en una etiqueta y después en una profecía auto cumplida con el apoyo conjunto de los iguales y de parte de los adultos. El uso del cliché por la maestra sumado al aprendizaje de los niños y de las niñas puede incluso derivar en la estigmatización del menor. En el contexto escolar del caso donde hemos observado el peso y el valor que para los niños tienen comportamientos, como jugar a las peleas, que no gozan de buena reputación entre las personas adultas, ser designado como “malo” resulta casi inevitable cuando desde la mirada adulta son calificadas de esta manera las conductas que sin dejar de ser inadecuadas, pueden reflejar otros sentidos íntimamente relacionados con conductas de resistencia o de resiliencia.

Extracto del diario: 11 de noviembre, página 151

Estábamos contando el cuento de Pinocho y hablando sobre él, cuando hemos llegado al punto en el que Pinocho se va con otros niños y no va al colegio. Al preguntarles por qué hacen esto, los tres niños con los que estaba hablando han contestado que “porque eran malos” así que luego les he preguntado “¿cuáles son los niños malos de la clase?” y mi sorpresa ha sido cuando Milud ha contestado “YO” y ha continuado con un listado de nombres que además coinciden con sus amigos. Seguramente esa respuesta la dio para complacerme, es decir, él siente que yo lo veo como un niño malo porque el otro día lo castigué. Entonces el binomio bueno-malo no es que esté presente, es que está interiorizado por niños y niñas que no sienten que pueden equivocarse y rectificar, sino que son lo que son y que eso coincide de alguna manera con las expectativas de la maestra. ¿Hasta qué punto los niños asimilan como rasgos propios las etiquetas de los maestros?

Algunos de los niños y niñas señalados como «malos» parecen indiferentes al hecho, pero no en pocas ocasiones otorgan tal valor a la cuestión que la convierten en virtud. Transformar el insulto en un valor cobra cierto sentido revolucionario hacia unas estructuras y organizaciones que parecen ir contra algunos niños y niñas, quienes terminan por ser capaces de enfrentarse a ellas y reconvertirlas a su favor en impulsos de liderazgo y autoafirmación. El objetivo inicial de la etiqueta otorgada por la persona adulta con un fin, quizás de disuadir de determinados comportamientos, cobra para algunas niñas y niños un sentido motivador para reafirmarse en actitudes que aunque para las personas adultas resulten inadecuadas, tienen de positivo que los muestran valerosos e inmunes entre sus iguales a una acción adulta que a veces es autoritaria y errónea.

Extracto del diario: 15 de enero, página 135

Entonces yo me dirijo a él y le explico que la cámara si se toca no graba bien, que si

puedo confiar en él para que no la mueva más... Esta vez he tratado de que comprenda la situación explicándole el motivo por el que le llamo la atención o por qué alguien podría decirle "¡vete de ahí!".

Por otra parte, una de las formas más extendidas para motivar a los niños y a las niñas hacia las tareas curriculares o hacia conductas deseables es compararlos con personas mayores, de manera que se asocia tener menos edad con una peor ejecución de la tarea. Pero ¿cuál es el sentido que para las niñas y los niños adquieren estos mensajes?

Extracto del diario: 17 de noviembre, página 157

- *No nos podemos estar levantando porque eso significa que somos muy bebés, la saludamos... -explica la tutora.*

Ya vimos en el primer capítulo sobre la historia de la infancia que ésta es un invento moderno que se asocia a la inocencia o a la necesidad de ayuda y protección. Esta idea de imperfecto o inacabado parece ser muy usada en este caso, al asociar conductas inadecuadas con conductas de bebés, cuando quizás el interés sea más aprender a controlar la impulsividad, característica más propia de mentes y cuerpos despiertos que de los bebés. Pero el uso de esta idea de menosprecio de la infancia se llega incluso a convertir en una amenaza o un castigo.

Extracto del diario: 5 de noviembre, página 79

A veces mandamos a los niños mensajes para intentar que cambien su comportamiento. El de hoy ha sido: "si esta niña no se porta bien me la llevo a la guardería".

[...]

No sé por qué extraña razón una de las amenazas que más usamos los adultos es la amenaza de "no te harás mayor". Existen varias versiones. Por ejemplo, preguntarle al niño o la niña si él quiere hacerse mayor, o que cuando sea mayor podrá hacer según qué cosas, o que esas cosas las tiene que hacer porque ya es mayor... así como las contrarias: no lo haces bien porque aún eres pequeño y los demás si lo hacen porque son mayores, si no lo haces bien es porque eres un bebé, lloras como un bebé, incluso existe una medida "correctiva" que supone llevar al estudiante a un nivel inferior. Quizás esto no sea nada más que otra forma de menospreciar lo infantil y la infancia y de crear en los niños y niñas falsas expectativas respecto a lo que es "ser adulto", por ejemplo con eso de "los adultos no dicen mentiras" "los adultos no lloran..."

Como efecto de este uso reduccionista de las llamadas de atención o de las explicaciones de los contextos, algunas niñas y niños pronto aprenden el valor que ser mayor tiene en la escuela y menosprecian lo que se ha asociado de forma negativa con ser bebé, como por ejemplo llorar. Aún así, una educación planteada en un sentido de progresar como avance sobre los demás, olvida muchas de las ventajas comprensivas que a veces los niños y las niñas nos demuestran con sus iguales. Además, activa mecanismos donde la comparación supera a la autovaloración y a la reflexión crítica sobre las propias cualidades.

Extracto del diario: 6 de noviembre, página 82

A Rachida y Soraya les gusta más la casa que el colegio. Al hablar Rachida, Soraya la interrumpe para decirme "ella llora, ella llora" como asociándolo a algo malo. Les digo que a veces los mayores y los niños lloramos. Pero Suhaila y Soraya me dicen "Yo no lloro, yo no lloro". Sigo diciéndoles que yo a veces lloro cuando estoy triste y se hace un pequeño silencio, después Soraya me explica que yo estaba pequeña cogiendo la mochila.

Es cierto que en el periodo de adaptación los niños y niñas lloran porque en muchos casos el primer día de colegio es la primera vez que se separan de la madre en los tres años de vida. Otros lloran por contagio emocional, quiero decir que en una clase donde tres niños lloran es bastante frecuente que al final lloren siete. Las maestras intentamos tranquilizarlos, lo cual resulta casi imposible en los casos en los que no entienden el idioma, y lo que realmente me preguntó es cómo no terminamos llorando nosotras también. Así que durante los días del periodo de adaptación además de dolores de cabeza, es todo bastante complicado y duro. Supongo que por ello usamos simplicidades como "llora porque es pequeño, es un bebé" a las preguntitas de los niños sobre por qué lloran los otros. Algunas veces, también se escucha a las maestras explicar que tienen penas, que echan de menos a su familia y que les tenemos que ayudar a superarla. Pero la "cancioncilla" de llorar como sinónimo de bebé va calando en los niños. Esta puede ser sólo una parte de la explicación, seguro que hay otras que la complementan.

Estos mensajes, repetidos y mantenidos no sólo impactan en los niños y las niñas, sino también en el resto de maestras, que los utilizan porque los niños y las niñas "entienden el mensaje". Este tipo de expresiones a través de la frecuencia de uso y la autoridad de quien las utiliza alcanza los usos lingüísticos de quienes, incluso, parecieran intentar asumir una actitud crítica. Entonces, ¿qué repercusiones tendrán con los niños y las niñas?

Extracto del diario: 22 de enero, página 143

En varias ocasiones les digo vamos a hacerlo bien "como niños de 5 años, no como niños

de 3 años” Está claro que no soy de las que piensa que la infancia es para despreciar, pero sí es cierto que aunque lo sé, digo ese tipo de cosas, quizás pensando que así lo van a entender mejor, porque asocian menos a mal, pequeño a mal, etc. Lo que no sé es si es antes el huevo o la gallina. Es decir, si antes ellos pensaron eso, o se lo enseñamos en el cole. Me temo que esto último tiene mucho que ver y que hasta yo caigo en la trampa.

Los sentimientos que para las niñas y los niños del caso tienen estos mensajes los podemos observar en el efecto que la medida excepcional de cambio de grupo a uno de menor nivel tiene para el niño al que nos referimos en el fragmento siguiente del diario.

Extracto del diario: 23 de noviembre, página 161
Hoy al entrar en una de las clases he visto una cara que no reconocía en ese grupo pero que era familiar. Se trataba de un niño que hacía la tarea totalmente en silencio y con una cara muy triste. Me acerqué y le pregunté qué hacía en esa clase. Entonces me explicó que estaba castigado por pegar a un niño. Minutos después vino la maestra para llevarlo de nuevo a su clase. Al niño se le saltaban las lágrimas incluso a pesar de verme y saber que íbamos a contar un cuento, algo que le gusta bastante.

El tono y la separación del grupo son hechos que convierten realmente el cambio de clase en un castigo ante el que difícilmente pueden mostrarse indiferentes. Además, al hecho de tratarse de un nivel inferior, se suma el acto de fragmentación del grupo.

Junto al dualismo “bien-mal” o “grande-pequeño” uno de los más frecuentes tiene que ver con la concepción “normal-distinto” en su relación con las dificultades de aprendizaje y la necesidad específica de apoyo educativo. En la mayoría de estos casos esa información se destaca porque es necesaria una atención especial, no sólo pedagógica, sino también organizativa, ya que reciben apoyos de otros docentes; es necesario cumplimentar documentación adicional, etc. y suele ser una información desconocida por los niños y niñas en un primer momento.

Extracto del diario: 10 de noviembre, página 88
Entre los tres juntos, por turnos, tratamos de decir cosas del cuento con ayuda de las imágenes del mismo. Adam y Rokman necesitan ayuda para la construcción de frases, Ikram no.
Adam no para, se mueve en la alfombra, toca todo y a veces trata de levantarse, entonces Ikram lo coge del brazo y trata de sujetarlo con mucho cuidado, como para ayudarlo.

Lokman sujeta el cuerno de un unicornio de peluche y no se separa de él en todo el rato.

Adam no suele responder a las preguntas y en su lugar suele emitir frases que son frecuentes en su vocabulario como "¿cuándo llora?" "¿Te pinto los zapatos?" pero a veces me sorprende con respuestas geniales. A veces mientras hablo con Lokman, Adam y Ikram siento que están a sus cosas. A Adam le gusta recostarse en su regazo, aunque a Ikram parece no gustarle, quizás porque se da cuenta que ahora estamos en otras cosas. Otras veces Adam quiere coger las láminas como de forma brusca e Ikram lo sujeta, lo abraza, le quita la mano... Adam se deja hacer y termina otra vez en su regazo. Se tocan el pelo... Ikram le dice que tiene que estar en silencio...

Adam y Lokman son los nombres ficticios con los que nos hemos referido a dos niños con necesidades educativas especiales que son conocidas por su compañera Ikram, quien asume hacia ellos un rol de protección, colaboración y respeto. Ikram sabe que sus compañeros son diferentes a ella, probablemente como el resto de niños y niñas que conoce, pero esa diferencia no es entendida por ella como un elemento para el desprecio o un motivo para el aislamiento, sino que la diferencia la asume de forma natural, como "normal". Quizás sí cabría destacar aquí el valor que esta asunción de normalidad tiene en el hecho de ser asumida por una niña y su relación con el papel asistencial y de cuidados que por razón de género se asocia a las mujeres, pero no vamos a ahondar aquí en esta idea que ya ha sido comentada en el apartado anterior.

Esta identificación de necesidades apoyada en el interés de proporcionar una respuesta educativa adecuada a cada niño o niña, cobra un sentido bien distinto para muchos de los niños y de las niñas, quienes adaptan su forma de relacionarse con sus iguales de acuerdo con sus respuestas sin necesidad de una identificación pública de la misma, sino más bien de un conocimiento del otro y de las posibilidades de cada uno.

Extracto del diario: 19 de noviembre, página 110

Sin embargo, a pesar de todas estas diferencias tan visibles, aún no he escuchado un solo comentario por parte de los niños y niñas que me describan estas diferencias. Ni las más destacadas y ni tampoco las menos.

En este pensamiento de ver más allá de las etiquetas y observar a las personas, los niños y las niñas nos han enseñado la importancia que en el intento de personalizar la educación tiene el uso de los nombres propios. Referirnos a las niñas y a los niños por sus nombres tiene un sentido para ellos y ellas que supera el de la familiaridad. Se trata de una de

las formas con las que confirman que no son uno o una más; o una multitud infantil; o una clase, un grupo... Su nombre representa su individualidad y conocerla, reconocerla y mostrársela es un primer paso para admitir sus valores individuales.

Extracto del diario: 24 de noviembre, página 115

Quizás por eso los niños y niñas tengan menos prejuicios que los adultos, o al menos hasta que se los enseñamos. Creo que ellos no ven niños y niñas, ven personas, y nosotros vemos personas de unas culturas, personas de una religión, personas con una discapacidad... No me había dado cuenta de lo importante que es llamar a los niños y niñas por su nombre hasta que este año me he esforzado en hacerlo, es cierto que aún me equivoco, sobre todo porque hay muchos hermanos con cara muy parecida y los llamo con el nombre de su hermano, pero cuando no lo hago ellos mismos me dicen "no has dicho mi nombre..."

En la Educación Infantil cada vez se incorporan más especialistas que entran y salen de numerosas clases y para quienes resulta complicado conocer los nombres de todos y cada uno de los niños y las niñas. Pero ¿acaso hay una forma mejor de demostrarles que son únicos? Sin embargo, el abuso de las etiquetas entre los adultos de la institución en presencia de las niñas y de los niños puede llegar a derivar en la incorporación de nuestras palabras a las bocas de los más pequeños. Una forma más de modelar la universalidad de la infancia (De la Herrán y Cortina Selva, 2006) a las clasificaciones de las personas adultas.

Extracto del diario: 20 de octubre, página 152

Ya durante el curso pasado los niños y niñas observaban con asombro muchos de los comportamientos de Ayub, pero en este curso se ha producido "la estigmatización" completa. Aunque Ayub no es consciente del rechazo de algunos de sus compañeros, algunas líderes del grupo han llegado incluso a decirle a una compañera:

- *¿Qué haces dándole la mano a ese?*

Pidiéndole así que no jugara con Ayub al corro.

La tutora, aunque apenas lleva 2 meses con la clase me ha comentado que sí nota una gran estigmatización, hasta el punto que hace unos días, algún niño se le acercó llorando a la tutora y dijo:

- *Ayub me ha pegado -pero ese día Ayub no había asistido.*

Otras veces nada más escuchar llorar a algún niño o niña, otro dice que ha sido Ayub, aunque no hubiera visto nada.

El uso de etiquetas no es sólo peligroso por sí mismo, sino porque las consecuencias de esos usos lingüísticos pueden tener repercusiones en las acciones de las niñas y de los niños, así como de los propios adultos.

5. A MODO DE SÍNTESIS

La escuela del caso constituye para los niños y niñas mucho más que un lugar para el aprendizaje curricular. Supone un espacio para construirse, no sólo reivindicándose a sí mismo sino por oposición a los demás, pertenecientes o no a su grupo cultural. En el proceso de construcción de personas e identidades resulta fundamental contar con referentes trascendentales que impliquen valores universales y fundamentales. Modelos que no pueden abandonarse a la voluntad de los docentes sino a un proyecto conocido y difundido. Por supuesto, para iniciar esta andadura es necesario considerar las necesidades emocionales y afectivas que se asocian con el desarrollo en contextos desfavorecidos o dramáticos que algunos de estos niños y niñas soportan, e iniciar el aprendizaje en un contexto basado en la seguridad emocional y la justicia. En caso contrario, será el propio alumnado el que busque estrategias propias, o ponga en práctica otras conocidas y dejaremos al azar el valor democrático que puedan esconder las mismas.

La escuela que basa sus aprendizajes únicamente en la enseñanza sistemática convencional podrá transmitir mensajes que los niños y niñas reproduzcan, pero cuando nos interesamos por aprendizajes que construyen personas, es necesario utilizar otras estrategias más allá de la expresión y la repetición de mensajes. Los cambios trascendentales en las conductas de los niños, de las niñas, de las maestras, e incluso de las familias requieren de una labor continuada de detección de dificultades, búsqueda de soluciones conjuntas y puesta en práctica de propuestas. En este proceso es una reivindicación hacer partícipes a la infancia.

Por otra parte, cuando los canales de comunicación habituales, por ejemplo la lengua, no resultan tan eficaces como cabría esperar, como ocurre con el alumnado y las familias del caso, es fundamental recurrir a otros lenguajes, dominados por la infancia, aunque no tan usuales para las personas adultas en sus intercambios cotidianos. Estos lenguajes podrán ofrecernos información más valiosa. Pero este camino no nos debe distraer de nuestra responsabilidad en el conocimiento de los otros idiomas de nuestra comunidad; así como la responsabilidad que la administración tiene de facilitar los mecanismos necesarios para la comunicación eficaz.

La forma, contenido y organización de los juegos muestra la parte más espontánea de los niños y niñas. Su yo más automático y menos reflexivo. Los juegos nos enseñan qué están aprendiendo realmente, no respecto a los contenidos curriculares únicamente, sino cómo están aprendiendo a “ser ciudadanos”. La importancia de este aprendizaje es tal que no debería dejarse al azar o a la reeducación, sino que debería constituir un objetivo clave, quizás otorgándole mayor valor desde la formación inicial del profesorado.

El inicio de la escolaridad es una oportunidad para el aprendizaje de los valores sociales y democráticos en general y del respeto y valor de otras personas en particular. La escuela como agente socializador tiene un importante papel al respecto, función facilitada con la mezcla cultural que se evidencia en, la gran mayoría de las instituciones escolares públicas. Sin embargo, no es suficiente con crear los espacios y contar con la disposición de los niños y niñas. La escuela, es además un agente reproductor de la sociedad en la medida que quienes la forman son parte de la misma. Por ello, formar a docentes en estrategias para el respeto al otro, en habilidades reflexivas en cuanto a su labor y en la revisión y puesta en cuarentena de los prejuicios y modelos más personales y menos educativos es un paso necesario a dar.

Aunque se ha conseguido que la escuela tenga momentos para el juego, aún estos momentos no son intensamente valorados desde el punto de vista pedagógico como una oportunidad de aprendizaje, en cambio, son valorados más como momentos de ocio necesarios para descansar de la práctica de habilidades cognitivas.

En este sentido, la imaginación o el juego son recursos para llenar de esperanza la vida de niños y niñas sumidas en el “hiperrealismo”.

El trabajo con los niños y niñas en la escuela viene determinado en gran parte por la imagen que los docentes tienen de la infancia que asiste al centro educativo estudio de caso.

Hacer frente a las situaciones educativas en la institución escolar, pasa primero por tener cubiertas las necesidades básicas, entre las que destacamos, además de la salud y la alimentación, la seguridad emocional y afectiva. Cuando estos elementos son motivo de situaciones complejas en muchos niños y niñas y durante muchos días seguidos, se hace complicado rendir las cuentas esperadas, tanto por parte de los menores, como por sus familias, y docentes.

Cuando el entorno de crianza y desarrollo de los niños y niñas se caracteriza por una atención y recursos económicos escasos, la escuela se convierte en un nuevo entorno donde el alumnado tiene la opción de recibir una atención individualizada y personalizada. Así, aunque el entorno no sea todo lo deseable para el desarrollo, la escuela puede convertirse en un oasis que compense en parte ciertas carencias del contexto. La atención individualizada y personalizada pasa por atender a las necesidades afectivas y emocionales de los niños y de las niñas que, si son importantes durante toda la vida, durante la infancia suponen además la base para el aprendizaje de las relaciones sociales.

Tanto en la escuela del caso, como en la familia o en la religión la relación con los niños y las niñas se basa en el poder de unos sobre otros que se ejerce de forma diferente pero que encierra bases comunes.

AS MIRADAS DE LAS MAESTRAS

1. EVOLUCIÓN DE UNA MIRADA: LA INVESTIGADORA
 - 1.1. Algunas ideas al empezar: del asombro al trabajo de investigación
 - 1.2. La mirada al idioma: de la lengua a la comunicación
 - 1.3. La mirada a la infancia: desde lo incompleto a lo capaz
 - 1.4. La mirada al magisterio: del tú al juntos
 - 1.5. Un final que no es más que el inicio
2. OTRAS MIRADAS DE MAESTRAS
 - 2.1. Las miradas de las maestras a la comunicación
 - 2.2. Las miradas de las maestras a la infancia
 - 2.3. Las miradas de las maestras a la institución
 - 2.4. Las miradas de las maestras a las familias
3. Y SEGUIMOS EN CONSTRUCCIÓN

1. EVOLUCIÓN DE UNA MIRADA: LA INVESTIGADORA

1.1. Algunas ideas al empezar: del asombro al trabajo de investigación

Cuando los directores y yo empezamos a pensar en la realización de la tesis doctoral, me interesé por abordar la vida de la infancia de uno de los centros educativos de Melilla, con el objetivo de dotar de valor académico y científico a sus conocimientos y *visibilizar* sus formas de entender la institución escolar. Pensé, que durante años se había fraguado un amplio saber práctico, parte del mismo relacionado con la institución educativa, entre profesorado, familias y alumnado. Pensé, que estas ideas, sobre los unos y los otros influían en las dinámicas laborales, educativas y también sociales y que conocerlas, comprenderlas y reflexionar sobre ellas desde una perspectiva crítica sería un conocimiento fundamental para construir la

escuela del futuro. Pero para ello, debía ser fundamental poner en primer plano la forma de mirar de la infancia.

Por aquel entonces no sabía que todo este proceso además de otorgar rango académico y científico a la voz del alumnado del caso, supondría sobre todo un cambio en mi vida profesional, pero también personal. De hecho, durante estos años en el centro educativo en los que he compaginado la investigación con el alumnado, con la docencia, he experimentado momentos de conflicto entre mi yo maestra y mi yo investigadora; entre mi yo, docente real, y el que me gustaría ser. Estos conflictos se han reflejado por ejemplo en la importancia que otorgaba a unos aspectos de la vida escolar frente a otros; en mi concepto de maestra; en mi idea de infancia; incluso en mis intuiciones sobre la investigación educativa. Durante estos años, estos aspectos han ido transformando su sentido, a la vez que me han transformado a mí, y aunque han sido muchos los aspectos sobre los que me hubiera gustado escribir, me centraré en tres: la comunicación, el magisterio y la infancia, porque creo que a través de ellos se puede comprender toda la evolución en la forma de ver, de entender y de afrontar este trabajo de investigación.

Llegado este punto, consciente, cada vez más, de esos cambios y tras compartir con los niños, niñas y docentes, horas y horas de conversación sobre sus ideas, opiniones e impresiones, he creído necesario y éticamente deseable, dedicar unas páginas a abordar los cambios que han supuesto para mí los años de investigación y docencia.

Durante el primer curso académico en el centro educativo objeto del estudio de caso me dediqué a observar, conocer y familiarizarme con las dinámicas, sobre todo entre los docentes y el equipo directivo, pero también en cuanto a las relaciones con las familias y con el alumnado. En ningún caso esperaba, que con sólo un curso académico de antigüedad en el centro y tres en el cuerpo de maestros, la inspección educativa me propusiera llevar a cabo un programa para mejorar las habilidades comunicativas del alumnado del centro en la etapa de Educación Infantil. Quizás, lo responsable por mi parte hubiera sido rechazar la propuesta y apoyar a otra persona más conocedora del contexto y de la comunidad educativa, pero por un lado, me sentía con muchas energías y ganas de participar en la construcción de la escuela, y por el otro la ignorancia, que es arrogante, no me permitió admitir que no fuera a ser capaz de hacerlo.

Escribir y defender el programa no fue la parte más complicada, lo difícil realmente empezó cuando, en el contexto de diálogo que quisimos crear, los niños y las niñas empezaron a hablar de su día a día; a compartir conmigo sus vivencias más personales; a contar con naturalidad relatos de tristeza, de violencia, o de alegría; a expresarse o a negarse a hacerlo; a decir con mucho más que palabras.

Entonces fue cuando me sentí abrumada por mil historias ante las que pensé no poder hacer nada; desbordada, por acontecimientos vividos como cotidianos por esta infancia, cuando yo los veía como verdaderos dramas; engañada por mí misma, por haberme conformado durante años con una idea niñez demasiado simple, reduccionista y con la que la única beneficiada era yo misma como maestra; decepcionada con mis propios prejuicios sobre las niñas y los niños; sobre lo que son o lo que deben ser y lo que les dejamos ser; pero sobre todo, desencantada con la que hasta entonces había sido mi labor de maestra especialista de Audición y Lenguaje.

Todo ello contribuyó a que me replanteara el sentido de mi trabajo; el valor que otorgamos desde la institución educativa a los niños y a las niñas, así como las visiones de las tutoras y las familias. De esta forma es como surge la propuesta de llevar a cabo mi tesis doctoral, no tanto sobre la infancia del colegio donde trabajo, sino más bien con ellos y con ellas, en un proceso de descubrimiento doble, por un lado descubrirlos a ellos y ellas y por el otro, descubrirme yo misma a través suya.

1.2. La mirada al idioma: de la lengua a la comunicación

Desde que en el 2008 decidiéramos llevar a cabo la tesis doctoral con niños y niñas del centro educativo en el que trabajo, y aún sin tener muy claro el enfoque con el que mejor comprenderíamos esta realidad, redirigí mis lecturas y mi proceso de formación permanente hacia los temas relacionados con la infancia y la investigación cualitativa. Así, durante el verano del 2008, viajé hasta Reggio Emilia (Italia) para conocer en profundidad la pedagogía en sus escuelas y en el Centro Internacional Loris Malaguzzi. Esa visita fue todo un descubrimiento y una prueba de cómo se puede mirar a los niños y a las niñas desde lo que son y no desde lo que les falta para ser y todo ello en los mismos centros educativos.

Seguramente, ese viaje tuvo mucho que ver con la actitud con la que después afronté el nuevo curso escolar. Emocionada y entusiasmada por poner en práctica algunas de las propuestas que vi, que leí o que me contaron, no era demasiado consciente de los posibles contratiempos con los que podía encontrarme. Pero, como suelen decir, la realidad supera a la ficción y todas esas ideas tuvieron que aguardar para afrontar nuevas necesidades con las que yo no había contado, o al menos no en la medida que era necesario.

Antes de comenzar, mis expectativas incluían hacer partícipe al alumnado en la vida del centro escolar; tener en cuenta sus ideas y darle voz en la escuela. Pero ¿cómo podría hacer para trasladar sus propuestas a los entornos de toma de decisiones si ni siquiera era capaz de entender los mensajes más sencillos que me trasladaban?

Extracto del diario: 10 de septiembre, página 1

Llevo varios meses pensando en este día, quiero decir en el momento en que yo estaría en la clase y los niños y niñas entrarán a ella. Por fin podríamos hacer todas esas cosas que llevo escribiendo en casa, anotando en Reggio, consultado en libros... Supongo que cuando las cosas se esperan con tantas ganas luego nada resulta como se esperaba.

*Así que allí estaba yo, con la tutora y seis niños más: tres niñas sentadas expectantes y en silencio y tres niños llorando de forma desconsolada. Realmente sufriendo por ver cómo sus mamás iban a dejarlos en ese lugar extraño, con personas extrañas, con las puertas cerradas y para colmo ¡también con un idioma extraño!
¿Cómo se le explica a alguien que no conoce tu idioma que no se preocupe de nada?*

La dificultad que desde el principio encontré para la comunicación con el alumnado fue uno de los problemas que más me preocupaba, y así quedó reflejado durante meses en el diario. La comunicación, el lenguaje y el habla eran temas recurrentes con el equipo docente. Por un lado, al ser estos temas los protagonistas del programa que me fue solicitado; y por el otro, porque en ellos parecíamos encontrar parte de los responsables de las dificultades de los niños y niñas para conseguir el éxito escolar que demanda la administración educativa. ¿Por qué no contamos con intérpretes que faciliten esta tarea de comunicación? Era otra de las preguntas que solíamos hacernos.

Extracto del diario: 16 de septiembre, página 3

La comunicación con ellos y ellas es muy compleja, porque en la mayoría de los casos, por no decir en todos, además de tener como lengua materna el tamazight, idioma que desconozco, tampoco se expresan con éxito en castellano, con lo que en muchos momentos la comunicación se hace frustrante.

Son constantes las situaciones de frustración comunicativa, evidentes por el desconocimiento que ambos tenemos del idioma y entonces surgen múltiples recursos, como de supervivencia para intentar hacernos comprender.

Pero las dificultades en la comunicación no se debían únicamente a la diferencia del idioma, porque algunos niños y también niñas, a pesar de conocer el castellano, se negaban a usarlo en el contexto escolar; en otros casos, tras años de escolarización sólo lograban construir mensajes en castellano cuando eran preguntados y con estructuras de una o dos palabras.

La realidad lingüística con la que me había encontrado, cambió radicalmente las expectativas con las que inicié el trabajo, incluso hubo momentos en los que me planteé el

sentido que en ese contexto tenía un trabajo de investigación, cuya condición primera era realizarlo con la diversidad de voces de la infancia.

Para hacer frente a esta inquietud, recurrí a lecturas que se acercaban a la infancia desde perspectivas que me eran menos conocidas. Visiones de la infancia desde el lado más sociológico, como las de Lourdes Gaitán (2006) o Iván Rodríguez Pascual (2007). O aquellas en las que se adopta un posicionamiento crítico y reflexivo en cuanto a los procesos de escolarización de la infancia, como los que asume Gimeno Sacristán (2004) o los autores de la compilación de José Luis Aróstegui y Juan Bautista Martínez (2008); de Miguel Ángel Pereyra (2002) y de Jurjo Torres Santomé (2001). Además de la relectura de otros clásicos sobre las cuestiones de poder en la institución escolar, como el de Michael Apple (1987); Basil Bernstein (1994); Ángel Pérez Gómez (2004) o Amy Guttmann (2001), entre otros.

Unos, otros y tantos textos más, despertaron ciertos conflictos entre las ideas con las que yo había accedido a las aulas de Educación Infantil, algunas apoyadas en mi formación como maestra de Audición y Lenguaje; lo que la práctica me mostraba; y algunas de las ideas que se planteaban no sólo en estos libros, sino en otras escuelas y por otros docentes: ¿Cómo se siente quien teniendo como lengua materna el *tamazight* se escolariza en un contexto castellanoparlante? ¿Cómo puedo hacer para comprenderlos si ni siquiera conocen el castellano? ¿El castellano es la única forma de comunicación? ¿Qué estructuras de poder encierra esta dinámica escolar? ¿Qué lugar ocupan los niños y niñas en todo esto? Supongo que así es como siguió mi proceso, no de cambio, sino de construcción de la maestra que quería ser.

Los conflictos y los debates con algunos integrantes del grupo «Investigación del Currículum y Formación del Profesorado» (HUM 267 del Plan Andaluz de Investigación) me demandaron nuevas reflexiones, sobre todo, sobre mi forma de ver a los niños y a las niñas del centro educativo. Entonces la lectura de autoras como Jean Rudduck y Julia Flutter (2007); M. Carmen Díez Navarro (2007); Gunilla Dahlberg, Peter Moss y Alan Pence (2005) o Francesco Tonucci (1988), fueron de gran ayuda.

Extracto del diario: 16 de septiembre, página 3

¿Qué escucho en ese llanto? Desesperanza de no saber qué pasará después, miedo, angustia, supongo que algunos será la primera vez que se separan de la mamá o el papá; supongo que es frustrante no escuchar la lengua materna, y por qué no, también habrá algo de negación de oposición, de ¿por qué tengo que confiar en ti?

Me sorprende que el ver la tranquilidad del resto de los niños o la experiencia de saber que la familia regresa no sea suficiente para que el próximo día el niño deje de llorar. ¿Realmente me gustaría ser capaz de saber qué más cosas dice ese llanto.

No obstante, durante meses, la lengua fue protagonista en el diario. Quizás por mi empeño de verlo como elemento en torno al cual se articulaba la dinámica escolar; quizás de esta forma reafirmaba la necesidad de llevar a cabo el programa para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística que se me había encargado; o quizás, únicamente era capaz de *visibilizar* el idioma como un problema, porque pensaba que era el elemento que mejor era capaz de abordar desde mi formación de maestra especialista en Audición y Lenguaje.

Extracto del diario: 2 de octubre, página 10

Hoy ha sido el primer día de grabación en un aula de 5 años. Ha sido genial. Es impresionante la diferencia de lenguaje entre unas clases y otras. Lo que me queda por pensar es si esas diferencias son todas buenas, sólo algunas...

Me sorprende ahora al comprobar cómo uso términos como “lenguaje” en lugar de terminología más amplia e inclusiva como “comunicación”, pero al hacerlo situó el problema en el idioma más que en mi habilidad por encontrar cauces de comunicación satisfactorios. Durante muchos meses, las diferencias idiomáticas son la explicación para todas mis dudas, mis preocupaciones o insatisfacciones por la práctica desarrollada. Quizás, la insistencia con las que “las dificultades del idioma” aparecen en el diario no son más que el reflejo de la “impotencia” por no poder afrontar la práctica real de forma coherente con las formulaciones teóricas que tanto me habían convencido antes de iniciar el curso escolar.

Extracto del diario: 6 de noviembre, página 80

Las clases de 3 años son todo un reto para mí, porque no conocen el idioma en absoluto, aunque 2 o 3 niños o niñas pueden elaborar mensajes con facilidad

Durante las primeras semanas, la repetición de estructuras sencillas en los momentos con los niños y niñas me hacían sentir segura con la práctica lingüística, aunque progresivamente, a la vez que aumentaba mi insatisfacción con esta práctica, cobraban protagonismo otras formas de comunicar. Mirar, descubrir, sonreír, imaginar, callar, inventar, proyectar, curiosear, negar, mover o gesticular, se convirtieron en medios para la comunicación en el momento en que yo dejé de verlos como meras formas de expresión de los niños y de las niñas y comencé a incorporarlas como propias y a interactuar de la misma manera. Las narraciones las dramatizábamos; las frases sencillas las acompañábamos de gestos; los gestos de imágenes; pero sobre todo usamos las emociones, y la imaginación, vividas y verbalizadas para expresarnos.

Extracto del diario: 15 de noviembre, página 159

Durante mucho tiempo estuvimos pensando cómo transmitir seguridad y confianza para que los niños y niñas quisieran hablar con nosotros. Una de las ideas fue el abrazo colectivo, decirnos "te quiero mucho", el uso de las caricias y en general un ambiente afectuoso. Hoy todavía me emociono cuando al salir de clase se me ha acercado un grupo de niños y niñas para despedirme y mirándome desde abajo han alzado su cabeza para decirme:

- *Seño, te quiero mucho.*

Y aunque durante varios meses más, el lenguaje se presentó en el diario como un elemento protagonista, paulatinamente aparecieron indicios de cambio, no sólo en la forma que tomaba la comunicación, sino también en el contenido de la misma.

Una de las primeras preguntas que surgen alude al contenido de los mensajes. ¿De qué quiero que hablen los niños y las niñas? ¿Soy yo la que lo elige? ¿Cómo puedo asegurarme que los niños y niñas dicen en el contexto escolar lo que quieren decir? Estas preguntas parecen ser las cuestiones que planteo en diferentes momentos del diario. Preguntas que aunque pretenden modificar el tipo de mensajes, lo hacen proponiendo un cambio desde la perspectiva de la forma lingüística, al contenido.

Extracto del diario: 19 de noviembre, página 109

Ahora hablamos sobre todo con estructuras sencillas que tratan de satisfacer necesidades «Yo quiero» pero ¿cuántas veces se usan modelos como... «Tengo que decidir» «Voy a pensar qué es lo mejor...?». Ahora me preocupa estar demasiado centrada en un tipo de lenguaje mecánico, o en el caso de espontáneo, poco reflexivo. Tengo que pensar cómo hacerlo de otra forma, donde «hablar sobre» y «hablar para» también sea importante.

Durante los primeros meses las conversaciones con los niños y con las niñas las organicé en torno a las mismas unidades didácticas con las que el equipo docente articulaba el currículum. De esta manera los centros de interés que también abordaban el resto de maestras, eran utilizados para practicar mensajes en castellano. Pero día a día los niños y las niñas me demostraron que la mayoría de las veces, no necesitaban una unidad didáctica para plantear un tema de conversación. Acontecimientos cotidianos en el aula; situaciones familiares; momentos del recreo; juguetes; sueños o peleas, fueron convirtiéndose poco a poco en nuestras motivaciones favoritas para hablar.

Sin embargo, introducir cambios en los temas de conversación tampoco me pareció suficiente. La idea, por un lado, de la íntima relación entre lenguaje y pensamiento; y por el

otro, del papel que en este contexto escolar asumíamos las maestras como “enseñantes del nuevo idioma”, y por ende del pensamiento del alumnado, me cuestionaba de manera insistente. ¿Podemos aprender un nuevo idioma a la vez que construimos un pensamiento reflexivo? A partir de esta idea la palabra “¿por qué?” aparece en nuestras conversaciones, a la vez que imaginamos otras formas de hacer, de ser y de ver las cosas.

Extracto del diario: 24 de noviembre, página 115

Después de casi tres meses los llantos ya han cesado, empieza a hablar con algunos niños, aunque su rostro no ha cambiado. La estimulación sensorial durante Alehop parece despertarle cierto interés aunque es muy complicado detectarlo. Durante estos días ha dicho por primera vez «sí», y ha pronunciado su nombre, pero para que nos abrace tenemos que mostrarle cómo se hace. Las dificultades con su lenguaje oral en castellano son ahora mismo sólo una dificultad más y no de las más importantes.

A su vez, comencé a cuestionarme sobre los usos a los que reducía nuestro uso del lenguaje en el contexto escolar. Básicamente aprendíamos el nuevo idioma a partir de la exposición de necesidades; de la descripción de situaciones; y después de la narración de acontecimientos. Pensé sobre cómo estos momentos de conversación podrían impulsar otros donde los niños y las niñas pudieran decidir, resolver problemas o llegar a acuerdos entre todos y todas, de manera que pudiéramos aumentar las oportunidades con las que contábamos para usar la expresión oral en castellano de manera asertiva con el otro.

Para empezar invité a los niños y niñas a verbalizar a la otra persona lo que querían o sentían como estrategia que sustituyera a la agresión en el conflicto, por ser estas pequeñas disputas muy frecuentes en el día a día del aula. Así, muchos niños y niñas pasaron de pegar, empujar o solicitar la intervención de la maestra a ser ellos y ellas mismas las que a través del lenguaje oral intervenían en el conflicto.

Extracto del diario: 5 de mayo, página 195

- *¿Por qué me has pellizcado? -pregunta Klemel a Abdelhamed.*
- *Porque quería ponerla a su lado (una mochila) -le explica.*
- *¿Por qué quieres hacer al lado de Klemel (por qué quieres poner la mochila al lado de la de Nabil)? -pregunta Nabil.*
- *Si quieres poner la mochila al lado, tienes que decir (pedir) permiso a Klemel, para que te diga (que) sí o (que) no -apunta Malika*
- *Abdelhamed quiere poner la mochila al lado de la de Klemel porque lo quiere -dice Marwan.*
- *Quieren poner la mochilas, pero me pegan -apunta Klemel.*
- *¿Lo quieres y lo pellizcas? -pregunta Abdelhamed.*

- Si lo quieres no le pellizcas -explica Malika a Sufian.
- Si lo pellizco no puedo ser su amigo, pero si yo no lo pellizco, puedo ser su amigo -acepta Sufian que se levanta y se acerca a Hlemel -perdóname porque te he pellizcado. Yo no te quería pellizcar... porque quería ponerla (la mochila) al lado tuya -termina.

A su vez, durante el tiempo que compartíamos con todo el grupo clase, comenzamos a realizar votaciones, individuales primero y grupales después, para decidir el cuento que íbamos a narrar o el juego que íbamos a hacer.

Extracto del diario: 8 de abril, página 186

Entonces surge un nuevo dilema: si lo echamos a suertes será la canción la que elija el cuento, mientras que si votamos, somos nosotras y nosotros los que hablamos ¿qué preferimos hacer?

Ante esta pregunta la respuesta es unánime.

- Queremos decidir nosotros -responden rápidamente.

En otras ocasiones hemos votado por turnos, persona por persona y expresando la opinión en público. Ahora proponemos hacerlo en pequeños grupos de manera que cada grupo hable, dialogue y decida un voto de grupo.

Para empezar cambiamos la organización del aula ya que ahora están sentados en «U» y optamos por formar grupos en distintas zonas de la clase para poder tomar la decisión.

Nada más empezar, el primer grupo, en el momento de expresar su decisión, no sabe cómo hacerlo y tampoco ha elegido a un portavoz. Primero pienso que «no se han puesto de acuerdo», pero después me corrijo a mí misma y me digo que no me anticipe hasta que los haya escuchado.

- Hemos decidido «el gato» -explica Reda, pero como todos quieren hablar, le pregunto también al otro compañero.
- «El gato» -dice Brahim.
- «El gato» -dice Adbusama.
- ¿Cómo habéis hecho para ponerlos de acuerdo? -me intereso, mientras sonrío contenta de estar equivocada. No tenían portavoz, pero si se habían puesto de acuerdo.

El paso de los días, los meses y los cursos escolares me permitió conocerlos más, y trasladar al contexto escolar una mirada que incluía la visión de los niños y de las niñas en contextos diferentes, en el barrio, en sus casas, o en la escuela de madres y de padres. De esta forma, donde antes sólo lograba ver la dificultad lingüística, comencé a ver otras realidades

cotidianas, familiares y personajes que resultaban importantes para comprender la vida en la escuela.

Extracto del diario: 14 de diciembre, página 124

He pensado que dado que el lenguaje organiza nuestro pensamiento en gran parte, es muy importante que el nuevo lenguaje oral en castellano que aprendan y usen estos niños y niñas tengan un marcado toque emotivo y asertivo. Por ello, muchas de las intervenciones en los conflictos entre los niños y niñas intentan que sean los niños y niñas quienes hablando solucionen el problema. Y en cuanto a la emoción y la emotividad, hemos introducido construcciones que practicamos del tipo "Te regalo una pluma" con la que obtenemos la alegría del otro y no algo material y personal.

De hecho, al inicio de un nuevo curso escolar, y tras una reflexiva pausa veraniega, retomé el proceso de conocimiento mutuo desde una nueva perspectiva, seguro que más sosegada y poco a poco, más construida.

Extracto del diario: 6 de octubre, página 15

Cuando hablo con los niños y las niñas suelo entrar en una doble contradicción. Por un lado, me pregunto cómo hacer para mejorar sus habilidades comunicativas y lingüísticas y por el otro, me pregunto cómo hacer para comprenderlos mejor, para escucharlos más allá de las palabras. Cuando pienso la primera cuestión escucho las ideas de los niños y de las niñas como estructuras lingüísticas, pienso en cómo hacerlas más complejas o adecuadas desde el punto de vista lingüístico. Acto seguido me pregunto si esa será la mejor forma de hacerlo y entonces trato de escucharlos de otra manera. Intentando pensar en qué significado tienen para ellos y ellas las historias que me cuentan. Les pregunto sobre qué son los hermanos y para qué sirven. Pero enseguida me doy cuenta de lo burda que he sido. ¿Conseguiré algún día compaginar las dos preocupaciones?

El nuevo curso escolar lo inicié con otra mirada, con nuevas ideas y un "yo" distinto, que me permitió afrontar similares momentos educativos, como el periodo de adaptación, de forma diferente. Cambios que también quedaron trasladados en el diario donde ahora sobre todo asumía mis limitaciones; escribía sobre una forma de escuchar más allá de los sonidos de un idioma concreto; de comunicar más allá de las palabras y donde el lenguaje de las emociones cobraba protagonismo como elemento que compartíamos, frente a otros que nos diferenciaban. Ya no me preocupaba tanto el que compartiéramos o no el mismo idioma, sino que buscaba la forma de transmitirles seguridad y confianza para que mostraran interés por comunicar mensajes, de la forma que fuera, en el contexto escolar.

Extracto del diario: 27 de octubre, página 152

Allí estaban las tres sin conocer nada de español y yo frente a ellas... ¿Cómo hacerlo? Todavía no lo tengo muy claro, pero ellas me hablaron hoy de la confianza, aunque sin palabras.

Aunque una de las niñas no entendía lo que yo decía pero si mis gestos, mis risas, mis caricias y entendía también que si a sus compañeras les gustaba, sería porque lo que pasaba era bueno.

Con el nuevo curso, muchas cosas parecieron repetirse, la fiesta del borrego, las peleas, “el clucú”, los juegos, pero al escribirlos en el diario, no parecieron iguales. Puede que algo de ellos hubiera cambiado, pero sobre todo había cambiado yo. La lengua que al principio la entendía como un problema, se convirtió después en el reto que sirvió de excusa para acercarme a las niñas y a los niños de otra forma, buscando en mí alternativas para comunicarme con ellas y ellos; a la vez que me esforzaba por agudizar al máximo mi oído y ser capaz de escuchar todo aquello que decían con mucho más que palabras. Así fue como del único camino de las palabras, descubrimos no sólo los gestos o las imágenes, sino sobre todo aquellos lenguajes universales que compartimos las diferentes culturas, como la imaginación o el cariño, donde las emociones, asumen un papel fundamental. Trabajar en un ambiente de seguridad afectiva, respeto y cariño fue la primera forma de transmitir confianza a quienes acababan de llegar a un contexto desconocido, por nuevo, y por diferente culturalmente, así como el primer paso para derribar un muro que me impedía ver y escuchar cuántas cosas podía aprender de los niños y niñas incluso sin conocer su idioma.

Seguramente al iniciar este estudio de caso yo no era consciente del cambio personal y profesional que el proceso de investigación supondría para mí. Ahora sé, que este proceso sólo acaba de empezar, aunque la tesis doctoral llegue a su final.

1.3. La mirada a la infancia: desde lo incompleto a lo capaz

En el apartado anterior me he referido a la evolución del concepto de comunicación, durante los primeros meses en la Etapa de Educación Infantil, y cómo este proceso cambió el sentido no sólo del concepto, sino sobre todo de mi práctica. Pero el lenguaje y la comunicación no fueron los únicos aspectos que se tambalearon. La imagen que tenía de la infancia y cómo este concepto se trasladaba a mi práctica como docente también cambió a lo largo del proceso de investigación. En la tranquilidad de los momentos de escritura del diario; durante las lecturas o en el análisis de lo que había sido la jornada escolar, era capaz de detectar momentos y situaciones en las que no estaba satisfecha con mi actuación. En ocasiones, sentí que mi

desempeño con los niños y con las niñas fue distinto al discurso que mantenía sobre la infancia, como si cuando pensara sobre la niñez lo hiciera de una manera distinta a como actuaba después. Esta contradicción fue otra de las cuestiones que estuvo presente por más tiempo y uno de los principales motivos por los que reflexioné en el diario sobre cómo la visión de los niños y de las niñas afecta a mi práctica profesional.

Extracto del diario: 18 de septiembre, página 5

Sin embargo, un rato más tarde Mohamed se tumbó y comenzó a hacer figuras geométricas con los tacos de colores, ¡qué inteligente! ¡Ja, ja, ja! con solo 3 añitos. Supongo que en realidad que le cambiaran el coche por otro más pequeño no era lo suficientemente importante como para negarse o disgustarse. ¡Todo un adulto!

Incluso después de la lectura de textos; de visitas a centros educativos y de innovación; o de conversaciones con los miembros del grupo de investigación, en las que las concepciones sobre la infancia desde la perspectiva del déficit o de la persona incompleta, era rechazada y argumentada por todos y todas, incluso después, durante mi observación, recurría a términos que describían a los niños y niñas como “personitas”; a la vez que me sorprendía cuando demostraban actitudes que yo atribuía a la población adulta.

Probablemente fuera desde esa perspectiva como yo, entonces, me sintiera más cómoda. Pero con ella no hacía otra cosa que reafirmar la necesidad de la infancia de un referente que les enseñara aquello de lo que “no eran capaces”, en mi caso, una maestra.

Extracto del diario: 24 de septiembre, página 6

Esta ausencia de los niños y niñas con motivo de la fiesta musulmana, sumado a la festividad del día de Melilla y el Yom Kipur hebreo han hecho que el periodo de adaptación sea poco constante. Por ello, todavía los niños lloran, patalean y se agarran desesperadamente a los brazos de su mamá.

Bueno todos no. Algunos más que otros, ¿por qué? Pues supongo que por un montón de cosas, desde formas de educar, hasta personalidades o lo acontecido un día cualquiera.

La visión de la infancia desde la perspectiva del déficit alimentaba ideas como la que recogí en esta parte del diario, donde me refiero a una escuela que puede aliviar todos los “males” del alumnado, pero desde un planteamiento en el que todas las dificultades están fuera de ella (familia, personalidad, día). De esta manera pareciera olvidar otras responsabilidades, que ahora me parecen igual, o más importantes. Se trata no sólo de mi propia docencia, sino de mi responsabilidad como parte de la institución escolar. Plantearme si hacemos lo suficiente por que sientan la seguridad y la confianza que nos gustaría tuvieran en

la institución; si la planificación y desarrollo de este periodo se adapta a las necesidades que nos hemos encontrado; pensar, en qué medida las estructuras y dinámicas que planteamos desde el centro como únicas, influyen en el sentir de las niñas, de los niños y de las familias; o si las maestras damos respuesta a estas necesidades, etc. y cuánto de lo que somos a nivel personal hay en lo que hacemos en la parte profesional.

Extracto del diario: 30 de septiembre, página 8

Entiendo la importancia de que los niños y niñas hagan, de que sean. Pero creo que el aula para muchos es un entorno nuevo, con más personas implicadas y cuyas normas debemos aprender y respetar todos. Quizás aún no estén preparados para tomar tantas decisiones sin ayuda. La prueba ha sido el caos emocional posterior.

Sin embargo, en niños tan pequeños cuanto más se muestran, más se "copia" con lo que no sé si en algún momento tras «esa copia», debe haber un momento de «cuestionarlo todo».

Creo que va a ser todo un reto que los niños me enseñen cuánto quieren que les acompañe en ese proceso genial de aprendizaje.

La necesidad de cambiar la mirada que dirigía a la infancia, se hizo más evidente con el paso del tiempo. Primero, a través de pequeños conflictos o dilemas que aparecen en el diario sin encontrar una respuesta aparente. Uno de ellos era la visión de una infancia "no preparada" que la escuela se encargaría de paliar, pero que yo enfrentaba a la idea de "individualidad" de cada niño y niña. Sin embargo, ante la dificultad que me suponía casar ambas ideas, yo misma me encargaba de justificar las decisiones que tomábamos en el aula, más que de pensar sobre los significados de las mismas o incluso, buscar alternativas. De hecho, durante algunos meses, en el diario mostraba el dilema constante entre el discurso teórico que mantenía y mis dudas sobre cómo llevarlo a la práctica.

Otro de los dilemas tuvo que ver con mi concepto de infancia y de niño o de niña; de grupo-clase y de cada uno de los alumnos y alumnas.

Extracto del diario: 1 de octubre, página 9

Al final, la sensación que me ha quedado ha sido que efectivamente los niños hablan, unos más unos menos. Que saben qué quieren escuchar. Pero que en el proceso de diálogo influye la presión del grupo. Por eso creo que para conseguir conversaciones espontáneas y reales hemos de reducir el grupo. Así será más sencillo escuchar hasta a los que no hablan.

En el gran grupo, el tímido desaparece por el entusiasmo de otros.

Al iniciar el diario, las imágenes de lo que sucede en el aula describen a un grupo que parece uno, homogéneo y con similares necesidades e intereses, donde aspectos formales como “la cantidad” de estudiantes o de expresiones orales, parece ser la única preocupación. Dimensiones cuantitativas como éstas pasan por encima de otras más comprensivas relacionadas por ejemplo, con el significado que para esta infancia tiene la comunicación oral en castellano o la necesidad de ser escuchados. Aún, los aspectos técnicos los presento como protagonistas del diario probablemente por pensar que en estos términos es como conseguiría el éxito del programa que me habían encargado.

Extracto del diario: 7 de octubre, página 22

La “señorita” propone dormir para relajar los cuerpos tras el recreo, pero mientras, siguen escuchándose llantos y ruidos, con lo que la tarea resulta complicada. Alguien se muestra indeciso, apoya la cabeza en la mesa y la vuelve a levantar para comprobar si ya ha empezado la relajación. Otro observa el vaivén del compañero y lo imita; el vaivén se contagia y ya son tres los que juegan a balancear su cabeza. Interactúan, hacen grupo y todo sin una palabra, ni tamazight, ni castellano, esta vez ha sido el lenguaje de la imitación, de saltarse la norma o del que existe entre los iguales.

Afortunadamente, en todo este proceso de construcción, los niños y las niñas no cesaron de mandarme mensajes, incluso antes de yo poderles asegurar que era capaz de entenderlos. Así, mientras seguía preocupada por descubrir estrategias para facilitar la comunicación en el aula, vi a los niños y niñas comunicarse sin palabras. Probablemente los habría visto otras veces, pero el día que lo escribí en el diario, esa visión había cobrado un sentido diferente. No sólo los vi saltándose una norma, o desafiando una orden, los vi organizándose e inventando *ad hoc* una forma de comunicación. La imitación que realizaron durante la relajación, por sencilla y rudimentaria que pareciera, contaba con los ingredientes que yo tanto deseaba para mis momentos de conversación con ellos y ellas: espontaneidad, interés, atención, empatía, imitación, respuesta o escucha.

La infancia a la que yo había tratado como “falta de” me daba lecciones con sabiduría sobre aspectos en los que yo me pensaba “especialista”. Ahora, el concepto de infancia incompleta que ya había derrumbado desde el punto de vista teórico, comenzaba a tambalearse también en la práctica cotidiana. Hoy habían sido ellos y ellas las que me habían enseñado algo nuevo, quizás ya lo hubieran intentado antes, pero seguramente, entonces, era yo la que no estaba preparada para escuchar. ¿Seré capaz yo de tratarlos y tratarlas con el mismo respeto?

Extracto del diario: 9 de octubre, página 25

Me "hablan" con sencillos gestos, como diciendo "mira" o con quejas "ah ah ah" porque alguien les ha molestado. En estos cambios de sitio provocados por el interés de ver la cámara surgen conflictos que vuelven a solucionar con la ley del más fuerte, un empujón o un grito fuerte.

Mi aprendizaje de lo que la infancia es, se produce de forma lenta pero continua, y termina por llegar y quedar recogido en el diario. Entonces, las palabras no se refieren ya a mi visión de lo que no son capaces de hacer, o de lo que les queda por aprender desde mi mirada de maestra, sino a su forma de hacer las cosas, de hablar, de comunicar, de interaccionar. Empiezo a ver la comunicación más allá del lenguaje en castellano y me intereso por encontrar los significados que para ellos y ellas tienen las otras formas de comunicar.

Extracto del diario: 15 de octubre, página 35

Creo que no se trata sólo de darles los bloques, los niños demandan retos, y si no, los buscan, supongo que por eso se suben a las mesas, a las sillas y los bloques dejan de ser atractivos.

La imagen de la infancia capaz aparece primero con pequeñas pinceladas en el diario al descubrir su inconformismo; su interés por desafiar lo establecido o por buscar nuevos retos. En esta descripción, descubro un intento por comprender desde ellas y ellos mismos e intento sustituir otras formas de descripción desde mi propio punto de vista o donde las expectativas de la institución escolar están mucho más presentes. Las frases que describen cómo han desobedecido una norma impuesta, se transforman en narraciones sobre la creatividad de las niñas y de los niños; sobre cómo nos muestran que es posible hacer las cosas de otra manera. Así, donde antes veía "no saben" ahora descubro "posibilidades".

Extracto del diario: 16 de octubre, página 36

Después de unos cinco minutos comiendo es cuando empieza lo divertido. Las posturas correctas comienzan a transformarse en versiones imaginativas de cómo sentarse. Veo piernas cansadas de tocar el suelo que quieren reposar encima de la mesa, o veo cabezas que se estiran al máximo hacia atrás, cuerpos escondidos debajo de las mesas...

Sin embargo, las lecturas, las conversaciones y la reflexión sobre el día a día no parecen suficientes herramientas para trasladar ese aprendizaje teórico al aula de forma habitual y conseguir modificar mi práctica con respecto a los niños y a las niñas. De hecho, los cambios no se producen de forma inmediata, incluso cuando manifiesto insatisfacción con mi

propia práctica o con lo que es capaz de ofrecer la institución escolar. Aún así, muchos de los problemas y de las dificultades que observo sigo localizándolas en la naturaleza infantil, más que en mi capacidad y habilidades docentes, o en la propia estructura escolar.

Extracto del diario: 20 de octubre, página 43

Me encantaría atender a todos, pero tengo que hacerlo poco a poco para prestarles la atención que ahora necesitan.

También los juegos, que habitualmente se han asociado a una actividad de niños y de niñas más que de adultos, en muchas partes del diario, los narro sin considerar cómo las niñas y los niños viven, sienten y dan sentido a estas actividades. El juego, aparece muchas veces en el diario descrito desde una perspectiva adulta, con la que ignoro la posibilidad de que la infancia pueda otorgar sentido y significado diferente al de los adultos en las realidades que comparten.

Extracto del diario: 23 de octubre, página 55

Pero lo realmente llamativo es la antelación con que esta niña estaba usando esos términos asociados a la realidad cotidiana. Es decir, no estaba hablando de una película, ni de unos dibujos, estaba hablando de su abuela, de su madre, de la posibilidad de que alguien vaya a la cárcel y lo hacía con naturalidad, aunque supongo que sin consciencia del significado que conllevaba.

Cada vez con más frecuencia, la mirada “adultocéntrica” la compagino con otros acercamientos que reflexionan sobre el sentido de lo que niñas y niños hacen, dicen o callan. Esta visión, más respetuosa con lo que ellas y ellos son, es el primer paso para lograr la visión comprensiva de esta infancia a la que aspiro.

Extracto del diario: 27 de octubre, página 61

La historia de simplificaciones no acaba ahí, porque después me cuenta que él puede ir a verla pero que los policías no le dejan. Simplificar es eso: simplificar que no es facilitar. Los niños son complejos y ellos solos son capaces de adaptar su mundo, creo que para eso, y para otras muchas cosas no nos necesitan, ellos sólo quieren explicaciones de lo que sepamos y un “no lo sé” de aquello que desconozcamos.

El conflicto que surge entre las ideas antiguas y las nuevas, fruto de las lecturas, las conversaciones y las vivencias, es una de las estrategias que me permitirá no sólo cambiar mi concepto de infancia sino conseguir proyectarlo también en mi docencia.

Extracto del diario: 3 de noviembre, página 75

Pero me resulta sorprendente cómo los niños y niñas desde tan pequeños parecen

ansiosos, nerviosos, estresados. A veces parece que los niños y niñas son inocentes, que no "conocen" esas emociones asignadas a los adultos y a sus responsabilidades "adultas", pero creo que los niños y niñas también están sometidas a otras presiones, igual o de otra manera que los adultos

Extracto del diario: 14 de diciembre, página 124

La siguiente clase me resulta muy complicada. El nivel de ruido siempre es muy elevado y es muy difícil que ellos solos se organicen, bien en la asamblea, o bien en las sillas, para escuchar el cuento. No sé si es porque para ellos no es muy atractivo, o porque están acostumbrados a responder cuando el nivel de grito, amenaza o castigo es más elevado que el que yo empleo. No lo sé. Por eso voy probando diferentes estrategias aunque con algunas constantes.

Por ejemplo, yo intento que sean ellos los que decidan y hagan de forma autónoma a partir del análisis de la situación. Así si llega Alehop y quieres jugar y escuchar el cuento, pues tienen que sentarse tranquilos y escuchar en la asamblea.

Hoy les he preguntado si quieren escucharlo y me dicen que sí, pero luego cuando me doy la vuelta están coloreando, discutiendo entre ellos, levantándose de las sillas, etc. exactamente igual que si yo no estuviera. Por fin puedo empezar a contar el cuento y muchos lo cuentan conmigo y también cantan la canción. Ha sido una sesión genial en la que han participado muchísimo, pero he terminado agotada física y emocionalmente.

1.4. La mirada al magisterio: del tú al juntos

Recuerdo, durante el estudio de la especialidad de Audición y Lenguaje, en la asignatura de "Tratamiento" tener la sensación, que el día que empezara a trabajar sólo tendría que sentar a un niño delante de un espejo, planificar unos cuantos ejercicios "práxicos" y habría conseguido mi objetivo rehabilitador. Después, cuando empecé a trabajar nada resultaba tan sencillo, ni tan aislado, ni siquiera cuando se trataba de la rehabilitación de una dislalia. Pero el curso que comencé a trabajar el Programa para el Desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística: Alehop, en toda la etapa de Educación Infantil del centro, todo parecía aún más complejo. Era como si lo que había aprendido hasta entonces se estuviera tambaleando y yo aunque yo reconocía la inestabilidad, todavía no divisara a qué aferrarme con seguridad.

Extracto del diario: 18 de septiembre, página 4

[...] cuando estaba en la clase con los niños y las niñas jugando en la mesa, intenté verme desde fuera, como si me observara a mí misma y me vi interviniendo demasiado. No era la primera vez que tenía esa impresión. Pero era como si... sin darme cuenta

les estuviera todo el rato diciendo qué tenían que hacer y cómo hacerlo; cuál era el problema y cómo solucionarlo; cuál era el juego y como jugar. Hasta yo me cansaba de escucharme.

Muchos días me sorprendí al observarme, al pensarme, al cuestionarme y muchas veces concluí que mi práctica no se correspondía con las lecturas y las ideas que tanto me habían fascinado. Ni las lecturas, ni las conversaciones, ni la reflexión sobre el día a día parecían suficientes para conseguir modificar mi práctica con respecto a la infancia.

Extracto del diario: 16 de septiembre, página 127

[...] pero he decidido hacer algo al respecto, y por ahora sólo se me ha ocurrido imitar lo que hacen mis compañeras. Hoy, yo también les he dicho que se sienten alternativamente niño y niña, aunque no he encontrado un argumento sencillo que lo avalara y les he terminado diciendo «es que los niños por un lado y las niñas por otro lado... no está bien...».

De hecho, durante algunos meses, en el diario mostré el dilema constante entre el discurso teórico que me esforzaba mantener y mis dudas sobre cómo llevarlo a la práctica.

Extracto del diario: 18 de septiembre, página 4

Una niña a mi lado mientras yo hacía construcciones decidió “ordenar los bloques” y los organizó por colores, después la felicité por su trabajo y le pregunté al compañero de al lado (como una buena maestra) por el color de una de las piezas. Ahora cuando lo pienso me pregunto cómo puede ser tan aburrida.

Cuando en la tranquilidad de la escritura del diario recordaba algunos momentos con el alumnado, brotaban de mi cabeza decenas de preguntas o interacciones que no había propuesto al niño o a la niña en cuestión, porque en su lugar me había decantado por una pregunta sobre, por ejemplo, el color de un objeto. Yo misma me sorprendía al recordarme, al verme, al pensarme. Era como si en el centro educativo asumiera un rol de maestra que era “el esperado”.

Extracto del diario: 1 de octubre, página 9

Una de las niñas se ha animado a cantar la canción de las letras y algunos se le han sumado. Otros han intentado hablar de la feria y del parque, pero no han sido apoyados por el resto, con lo que el murmullo general ha terminado por acallarlos. Incluso yo, he intentado varias veces apoyar la moción de hablar sobre el parque y la feria, propuesta que había nacido de dos niños de forma espontánea. Pero no he tenido éxito.

Entonces he terminado pidiendo silencio general y he usado una estrategia para guardar el turno de palabra. En definitiva, de nuevo a dirigir el diálogo, en este

caso porque las intervenciones a la vez de todos no hacían posible escuchar nada.

Lograr el orden, la obediencia o el silencio parecían aspectos valorados, que yo trataba de demostrar, primero a mí misma, y después a un entorno de trabajo que era nuevo, donde ya existía una cultura profesional de años con la que yo acababa de entrar en contacto.

Extracto del diario: 2 de octubre, página 11

Desde hace ya varios días sigo pensando cómo escuchar a los niños y niñas, hacerlo mejor, hacerlo de una forma distinta a como hasta ahora lo he hecho. Me resulta difícil, desconocido... Quiero escucharlos cuando hablan castellano, pero también cuando lo hacen en tamazight, cuando lloran, cuando juegan... y quiero hacerlo de otra forma... usando más cosas de mí además de los oídos. Hoy he sentido no haberlo conseguido con Karim.

No obstante, pronto aparecieron en el diario evidencias de la insatisfacción por la práctica; de las dudas con las estrategias; o incluso, de la certeza de la dificultad del proceso de comprensión de los niños y de las niñas que iniciaba.

Extracto del diario: 2 de octubre, página 12

Aún no pudiendo haber hecho lo planificado, el pequeño grupo, al final he disfrutado junto con Karim, aunque he de reconocer que me he puesto bastante nerviosa con toda la situación. Escribirlo ahora, me ayuda a pensarlo y verlo de otra manera, con otros ojos.

Lo que antes de empezar el curso escolar era un reto interesante, se tornó complicado una vez iniciado. Por un lado, alcanzar las expectativas que desde la institución escolar se espera del alumnado, y por el otro, hacerlo de forma que la escuela no se convierta en una “apisonadora” que acaba con todo lo que las niñas y los niños son. Compaginar ambas visiones me resultó complejo y en muchas ocasiones, ante la duda, terminé por priorizar la visión adulta frente a la infantil.

La tranquilidad, por ejemplo, a la que me refiero en esta parte del diario, la valoro como un estado deseado, pero desde mi visión de adulta, sin preguntarme qué descubren las niñas y niños en lo que llamamos las maestras “desorden”.

Extracto del diario: 2 de octubre, página 11

Tras el rato en el baño con Karim he intentado hacer una asamblea con los niños y niñas después de recoger todo el desorden de la clase. En la asamblea hemos cantado y gesticulado una canción sobre las partes del cuerpo. Ha sido el momento de mayor tranquilidad.

Comenzar a cuestionar las estrategias, la organización o los contenidos para valorar otras metodologías y entornos, se plantea como un proceso complejo, más aún cuando se trata de realizar esa observación sobre mí misma. En este camino, verme en otras maestras me ayudó a dar el primer paso, aunque eso por sí mismo no implicó la transformación deseada en la que la teoría y la práctica real fueran coherentes.

Extracto del diario: 5 de octubre, página 12

¿Por qué hablamos? Nos hemos sentado en la asamblea y respondemos las preguntas de la tutora, pero todavía no sé muy bien para qué. No sé si los niños y las niñas lo saben.

No obstante, el proceso de observación también encerró matices que tardé en descubrir. Así, aunque fui capaz de detectar aspectos con los que no estaba de acuerdo o que hubiera deseado complementar con otros, las propuestas que me surgían no eran más que modificaciones de unos contenidos por otros; de unos temas por otros, o de unos objetivos por otros distintos. Aún no me cuestionaba sobre los porqués de dichas elecciones, tanto las propuestas por otras personas, como las mías propias.

Extracto del diario: 5 de octubre, página 14

La tutora ha desarrollado una asamblea en la que se hablaba sobre el uso de fórmulas de cortesía como buenos días, buenas tardes, buenas noches, por favor, gracias... La tutora les dice:

- *Al entrar en clase decimos... Cuando nos dan algo contestamos... Las cosas se piden...*

Luego han repasado los números comprobando los niños y niñas que han asistido ese día a clase y han puesto la fecha, el tiempo y las letras que hacen falta para anotar cada dato.

Hemos cantado la canción de los números. Me ha parecido una asamblea sobre todo "curricular" donde los niños participaban buscando la respuesta correcta, limitada (un número, una letra...). Espero que seamos capaces de ofrecerles otros momentos de expresión de sentimientos, conflictos, etc.

Arriesgarse, entonces, era tan importante como observar y reflexionar. No temer a intentar hacer las cosas de otra manera, aunque no nos sintamos tan cómodas. Descubrir en nuestra propia piel, y no solo a través de lecturas, otros puntos de vista, que nos hagan no sólo detectar o necesitar un cambio, sino sentirlo. Esto podría ser un primer paso para cambiar mi forma de ver y actuar ante el hecho educativo, para comprender desde una posición de mayor

proximidad a las niñas y a los niños; o al menos, para ser más consciente de mi mirada de maestra.

Extracto del diario: 9 de octubre, página 25

Salma es una niña alta y despierta, toma la iniciativa, si necesita algo lo coge. Parece mayor que el resto y nada más sentarme en su mesa me muestra la plastilina y me habla en lo que supongo que es tamazight, pero que podría ser también árabe. Yo la imito al igual que ellos hacen con el castellano y me siento realmente ridícula, especialmente porque no obtengo nada a cambio, me escucho sonidos pero no sirven para nada, al menos por ahora. ¿Así se sienten ellos cuando lo hacen en castellano?

Y sin embargo, cualquier cambio en lo que previamente había previsto y planificado parecía provocarme inseguridad, miedo o ansiedad. Temores que comienzan a disiparse cuando me “permito” sentir a los niños y a las niñas. Su comodidad y confianza también se traslada a mí y eso me tranquiliza. Entonces, los objetivos parecen aclararse, quizás no tanto en la planificación escrita, pero sí en el proceso y en el camino a seguir.

Extracto del diario: 15 de octubre, página 33

Es muy difícil... por un lado, debo respetar los ritmos y las características de cada niño y niñas, pero por otro lado, determinadas actitudes y fundamentalmente ciertos niveles de timidez van a suponer un lastre para estos niños donde el único entorno de aprendizaje del idioma es el colegio y si en él no hablan, no practican, y por tanto no lo aprenden... pero entonces vuelvo al respeto y es un tira y afloja conmigo misma...

Pero casi sin darme cuenta, el cambio se va produciendo, y en situaciones en las que antes sólo era capaz de ofrecer “la respuesta adecuada según lo esperado desde el adulto”, ahora me permito dudar, no saber, preguntar a los niños y a las niñas o acompañarlos hasta donde el conflicto entre sus ideas previas y las nuevas propuestas les haga pensar de nuevo una situación o plantearse la realidad tal y como la conocían. Al fin y al cabo es lo que yo trato de hacer cada día con su ayuda.

Extracto del diario: 13 de noviembre, página 105

Justo a mitad del cuento surge un conflicto. Saray ve el dibujo de una figura con el pelo corto y opina que no es una niña como estamos contando el cuento, sino que es un niño. Les digo que vale niño y niña que podemos contarlos como queramos, pero Saray me argumenta que es un niño porque tiene el pelo corto. Sin embargo, Asma tiene el pelo corto y ese comentario no le gusta mucho. Le digo a Saray que Asma tiene el pelo corto y parece y es una niña. Después Saray dice «no tiene pendientes» pero ni Asma ni yo llevamos pendientes así que esa teoría también se tambalea. No hay conclusión,

pero Saray ya no insiste más.

El cambio también lo detecto en el diario. Muchas veces me he sorprendido al leer cómo actué en un momento dado o cómo escribí sobre un acontecimiento. A veces olvidando por completo al visión de las niñas y de los niños; otras muchas, haciendo uso de la autoridad de la maestra; algunas apagando momentos de curiosidad o de rebelión; y tantas otras animando al silencio sumiso, a la obediencia irreflexiva o la reproducción sin cuestionamiento.

Extracto del diario: 19 de septiembre, página 108

Entonces se acerca Abdelkader, no media palabra sólo viene y me golpea en la mano. Le digo que se vaya a su sitio y me dice que no con la cabeza. Yo me levanto, lo cojo y lo llevo a una silla indicándole que está castigado.

Extracto del diario: 11 de diciembre, página 123

Pero cuando empezamos a jugar algunos niños me dicen que no quieren escuchar y les digo que salgan de la asamblea hasta que tengan ganas de escuchar. Con esta actitud mía ¿qué les estoy enseñando?

Después Ilias y Karim se lanzan al suelo. Fatima y Marian se levantan para curiosarse en la caja. Les digo a los 4 que se vayan a escuchar fuera de la asamblea. Trato de premiar el autocontrol del resto de niños que esperan su turno, que escuchan a los compañeros, quizás sea porque son más pasivos, no lo sé, o menos curiosos, pero no es funcional que todos se levanten cuando les apetece.

Con el tiempo, la estrategia de “sacar” al niño de la asamblea como castigo, parece insuficiente y aparecen nuevas inquietudes.

Extracto del diario: 10 de diciembre, página 122

Le digo a Naila que se siente fuera, que no pasa nada pero que no pegue a Ridvan. De esta forma se ha solucionado el problema: como Naila está lejos, físicamente no podrá pegar a Ridvan, pero no se soluciona el problema de fondo ¿Por qué le ha pegado? ¿Cómo se pueden controlar? ¿Cómo pueden negociar sus intereses?

Ahora, al menos, disfruto con los momentos en que las niñas y los niños, cuestionan o ponen en duda las propuestas docentes, porque entre otras cosas, de esa forma me obligan a esforzarme por mostrarles, por explicarles, por argumentarles y en los días en los que no lo logro, consiguen que hasta yo misma me cuestione lo que les había planteado.

También la forma de hablar y de escribir muestra un cambio en mi percepción del entorno escolar, de los niños y de las niñas, y de la responsabilidad de cada cual. Al principio

del diario el peso parecía descansar sobre todo en mí, no sólo por el uso de la primera persona, sino también por la elección de los verbos en estructuras como “te digo”, de la que hemos pasado al “te propongo”.

Y aunque la investigación se ha desarrollado como un estudio de caso, la comprensión de los niños y de las niñas del centro educativo en el que trabajo también me ha cambiado a mí interiormente: en la forma de mirar y de comprender los elementos que componen el hecho educativo; pero también externamente, en la forma de afrontarlos.

1.5. Un final que no es más que el inicio

Creo que si tuviera que resumir en pocas palabras lo que han supuesto todos estos años para mí, diría que he aprendido a hablar menos yo para dejar hablar más a los niños y niñas y sobre todo, escuchar sus múltiples formas de comunicar como estrategia fundamental para colaborar y llevar sus propuestas a la acción.

A lo largo de estas páginas he tratado de mostrar ese proceso de cambio a través de tres temas recurrentes durante la investigación: la comunicación, la infancia y mi propio magisterio.

En los tres ámbitos, para que se produjera el cambio práctico fue necesario algo más que detectar insatisfacciones con las estrategias prácticas que desarrollaba, y conocer otras que desde el punto de vista teórico podían parecerme más atractivas. Efectivamente, el cambio, en pocas ocasiones se logra únicamente la aparición de este conflicto. En mi caso fue necesario algo más. Un dilema desde el punto de vista práctico. Un sentimiento de inconformismo, una ilusión o una esperanza que terminaran por derribar lo que, en ocasiones había estado construido durante años.

En todo este proceso el equipaje para el viaje no ha sido mucho, pero sí muy selecto. El diario posibilitó encontrar tiempos para la escritura pausada y reflexiva sobre lo sucedido en la trepidante jornada escolar. Pero estas palabras hubieran encontrado menos caminos de no ser por las conversaciones con mis directores y los miembros del grupo de investigación que además siempre han sido generosos en las recomendaciones sobre lecturas, textos o autoras que podrían acompañarme.

Si bien, durante estos años he sentido que el proceso de investigación se hacía con el acompañamiento y asesoramiento necesarios, es cierto que en él tuvieron que ver sobre todo los recursos que facilita el entorno universitario, frente a otras opciones de formación privada o de asesoramiento a través del centro de profesorado.

Cuando ya el estudio de caso ha llegado a su fin, mi proceso de construcción de la maestra que quiero ser, no ha hecho más que empezar. Algunos cambios en mi mirada se han

trasladado también a cambios en los procedimientos que he conseguido incorporar a la cotidianidad del aula, otros aspectos aunque los reconozco como útiles aún no los he introducido de forma natural, y muchos aún no los he descubierto. Caminamos.

2. OTRAS MIRADAS DE MAESTRAS

Tras analizar cómo el paso de los años no es el único elemento que es capaz de dejar huella en la forma de ver a las niñas y niños del centro educativo del estudio de caso, y aunque desde el principio mostramos mayor interés por comprender a la infancia desde sus propias manifestaciones, en el transcurso de la investigación hemos querido incluir también algunas pinceladas sobre la mirada de otros agentes de la comunidad educativa como el profesorado y las familias.

Las siguientes páginas las dedicamos a exponer algunas de las formas de mirar a partir de narraciones de otras maestras. No buscamos la comparación entre las perspectivas de unas y de otras; tampoco una mirada única como válida, deseada y generalizable. Nuestra intención con este análisis es mejorar la opción de comprensión del hecho educativo a partir, también, de los ojos y las explicaciones de otros y de otras. De hecho, los relatos siguientes muestran cómo un mismo universo educativo puede entenderse de formas distintas, no sólo tantas casi como espectadoras y espectadores, sino también con versiones y variaciones en la misma persona. Nuevamente, lo que nos interesa es comprender el sentido y las implicaciones que esta forma de mirar comporta en las relaciones que se pueden establecer en la escuela entre docentes, con el alumnado, así como con las familias. Para ello, en el propio diario se incluyen algunas ideas y conversaciones con las maestras, a las que sumamos las expuestas en la entrevista que se adjunta en el anexo.

2.1. Las miradas de las maestras a la comunicación

La conversación con las maestras se inicia destacando un elemento que asumirá un papel clave durante toda la conversación: la comunicación. El lenguaje, la lengua, el habla o la comunicación son conceptos usados con frecuencia desde un sentido restrictivo en que se destaca, sobre todo, los aspectos relacionados con el conocimiento del castellano, con lo lingüístico, frente a otros como los puramente comunicativos.

M1 «Los niños de allí... (refiriéndose al centro estudio de caso) poco comunicativos, pero claro estaba justificado, porque las criaturas no conocen el idioma» (Transcripción, p. 1).

Las asambleas, como espacio para el intercambio comunicativo con los niños y niñas, dan prioridad a los aspectos técnicos para el aprendizaje del idioma a través de la transmisión de conceptos incluidos en el currículum escolar. El desconocimiento del idioma por parte del alumnado, aparece como una de las preocupaciones y explicaciones de las maestras a muchas de las situaciones que se producen en el aula, pero también fuera de ella, en relación con las familias, el contexto del barrio o las expectativas respecto al alumnado.

M1 «Allí, que los niños no nos digan nada en las asambleas es lo normal, porque si no conocen el vocabulario, cómo van a participar [...] Pero la iniciativa viene limitada, yo creo, que por el lenguaje, no porque esos niños sean tímidos de pura timidez, sino de que no tienen, no tengo vocabulario, qué te voy a contar. Si yo a lo mejor sé lo que es dentro/fuera, pero me lo estás diciendo en un idioma.... Pues como si tú me lo dices ahora a mí en inglés. Claro que yo sé lo que es dentro/fuera» (Transcripción, p. 4).

A su vez, esta forma de entender la comunicación, desde el punto de vista del idioma, limita la posibilidad de éxito de una infancia que necesitará tiempo para conseguir la competencia lingüística necesaria para participar de la manera que las maestras o el currículum esperan. La necesidad por abordar la mejora del conocimiento del idioma por parte de las niñas y de los niños aparece reflejada también en una organización del currículum donde este aspecto lingüístico se extiende durante más tiempo que en otros centros educativos.

M2 «Y también es verdad que nosotros el vocabulario allí (*refiriéndose al centro del estudio de caso*) lo trabajábamos un mes, y aquí no, (*refiriéndose a otro centro*) se aburren, se aburren ellos, te aburres tú y nos aburrimos todos, porque esas palabras sueltas que tú allí empezabas... que eran palabras sueltas...» (Transcripción, p. 4).

Cuando una herramienta como el idioma no es compartida por alumnado y maestras, el sentido de las acciones educativas que desarrollamos en el centro cobra, si cabe, más importancia. Cada acción en el aula adquiere un fin educativo en sí misma para que la diferencia de lengua no se convierta en una barrera de comunicación. Y aunque la discrepancia idiomática es valorada como un problema, queda por saber si se trata de una situación negativa para las maestras, el alumnado, la institución escolar o para la totalidad de agentes implicados.

M2 «Pero que entonces sí que volvemos a lo mismo de que el problema está en el idioma, el gran problema lo tiene el idioma, porque estos niños no son ni más tontos ni más listos que aquellos, pero sí tienen una herramienta que no tienen aquellos» (Transcripción, p. 5).

El centro educativo del estudio de caso no es más que el reflejo de la situación plurilingüe de la ciudad de Melilla. Los niños y niñas del centro educativo, en su mayoría con lengua materna *tamazight* encuentran en el centro educativo el primer lugar donde aprender el castellano a la vez que el currículum escolar.

M2 «[...] tengo varios que no hablan, nada, nada español y cuando se lo digo al padre me dice:

- Qué quieres si llevamos aquí (refiriéndose a Melilla) dos años, la madre no sabe nada español y yo en casa jamás hablo español. Nosotros todo lo hablamos en *cherja* y lo que hago es ponerles la tele en español.

Así que entienden pero no hablan» (Transcripción, p. 6).

Esta situación vivida no es ajena a las docentes, muy al contrario constituye uno de los elementos que despiertan más estrés y preocupación, tanto por la forma de abordar la situación desde la práctica actual, como por el futuro y las repercusiones que el escaso conocimiento del idioma puede acarrear.

M2 «Yo pienso que el lenguaje falla, y a esos niños de sexto les falla mucho el lenguaje, entonces se estrellan en la secundaria» (Transcripción, p. 9).

La falta de una herramienta de comunicación útil para las maestras durante la comunicación diaria con la infancia del caso contribuye a alimentar las situaciones de estrés del aula e incluso modifica las prácticas deseadas, a favor de una comunicación, digamos, a corto plazo.

M2 «Si tú estás construyendo una frase que esos niños no se están enterando, pues ¿para qué? Vámonos a lo que vamos y en lugar de «Fulanito siéntate en el banquito» yo terminaba «Culo-banco; culo-banco; culo-banco» y no hay más. Esos niños pasan del infantil y acaban pasando del infantil hablando en indio. Ahí no habla español bien ninguno. Yo estoy convencida [...]» (Transcripción, p. 7).

La diferencia de idioma manifiesta cada día en el aula también se refleja en el contacto con las familias que queda reducido a meras instrucciones que aseguren el funcionamiento de las actividades.

M1 « [...] que yo no me asusto, yo sabía dónde iba, pero sí que me sorprendió, porque allí era todo... que no me podía comunicar con las abuelas ni con las madres y terminaba hablando medio en indio y con gestos» (Transcripción, p. 13).

Cuando la forma de comunicación elegida por las maestras no es compartida por el alumnado, hasta el aspecto más sencillo del día a día se convierte en un gran problema.

M1 «Nosotras hemos ido encontrando muchas diferencias, de forma de trabajar con los niños... porque cuando nosotras estamos diciendo «punto gordo» o «inclinación» estos niños ya saben de lo que estamos hablando, pero allí (refiriéndose al centro del estudio de caso) sólo “punto gordo” ya había que aprenderlo [...]» (Transcripción, p. 13).

Un problema que no sólo distancia a las docentes del alumnado, sino que se extiende hasta la relación con las familias.

M2 «De todas formas, yo el único problema que realmente veo grande es el idioma, porque al final con esas madres yo nunca he tenido problemas».

M1 «El idioma y que no puede haber, no que no haya, que no puede haber una continuidad de lo que se hace en el colegio con la casa, porque no están preparados para ello, no porque no quieran. En algunos casos será porque no quiera, pues será, porque los padres pasen más, cuando hablo de padres hablo de hombres».

(Transcripción, p. 14).

La situación de urgencia en la que se convierte que los niños y niñas aprendan el idioma castellano como herramienta vehicular del aprendizaje escolar sitúa a las maestras en un contexto estresante donde la lengua asume protagonismo por encima de la comunicación. De esta manera, las asambleas son entendidas como momentos de intercambio lingüístico y el principal recurso que las maestras encuentran para potenciar el aprendizaje del currículum y del idioma. Se convierten en espacios de transmisión de conceptos donde la situación idiomática se sitúa como un problema de los niños y de las niñas, que desconocen el castellano; de sus familias que no se lo enseñan; o de la institución por no ofrecer los “apoyos necesarios”. Desde esta perspectiva, las asambleas proyectan una perspectiva técnica de la pedagogía donde los significados y los conceptos en un idioma dado prevalecen frente al

sentido de la comunicación; y el discurso del producto final supera al del proceso. La interacción entre las maestras y el alumnado que se escolarizan por primera vez en el centro educativo del estudio de caso, con una edad comprendida entre los 3 y los 6 años, se caracteriza por la presencia de una barrera que parece insalvable de manera inmediata: la discrepancia entre los idiomas; y para la que además, las maestras encuentran una solución que aunque eficaz, requiere de paciencia y tiempo: el aprendizaje del castellano.

Sin embargo, la comunicación, entendida en su forma más amplia y global, supera con creces lo verbal y lo lingüístico, más aún a unas edades donde el uso de un idioma, incluso el materno, se encuentra en desarrollo. El proceso de comunicación incluye aspectos verbales y no verbales, orales, gestuales, corporales, lingüísticos y no lingüísticos. Muchas veces la entonación usada en un mensaje comunica más que las palabras que lo forman. Otras veces es la actitud corporal la que nos informa del sentido de una información. En no pocas ocasiones, el mensaje se resuelve con más eficacia a través de un gesto que con una palabra y como éste existen muchos ejemplos más. Pero estos aspectos parecen pasar inadvertidos cuando el “ruido” del diferente idioma llega a las clases del centro del estudio de caso y la presión por solucionar la situación de forma inmediata parece difuminar otras posibles opciones para asegurar al menos momentos de comunicación por encima del idioma.

En el caso de las aulas de Educación Infantil, a todo lo anterior se suman otras formas de expresar de las niñas y de los niños, que si bien no son tan convencionales, sí cumplen el objetivo de transmitir mensajes. Estos lenguajes son representativos incluso en casos en los que sí existe convivencia entre la lengua materna del estudiantado y la del currículum. Los dibujos de los niños y de las niñas, su curiosidad, sus juegos, sus grupos, sus compañías, sus movimientos, sus gestos, sus silencios, sus iniciativas, sus negativas, sus canciones, sus individualidades, etc. Lo sensorial o lo experiencial son aspectos que podrían ser usados de forma sistemática como puente entre lo que los niños y las niñas traen al centro educativo desde el punto de vista de la comunicación: su lengua materna y otros lenguajes no lingüísticos; y las exigencias curriculares: aprendizaje del castellano y del currículum.

La prevalencia del idioma frente a la comunicación sitúa a las niñas y a los niños en una situación de desventaja construida desde una forma de entender la infancia que la minusvalora con respecto a la posición adulta. Pero la valoración que las maestras hacen del desconocimiento del idioma como un problema no es más que el primer paso para reflexionar sobre el papel que cada uno de los agentes implicados tienen y asumen en este reto. Docentes, familias, niños y niñas participan en esta situación, pero lo hacen de forma desigual. La valoración que se haga, tanto de la causa de la situación como en la búsqueda de caminos para afrontarla, influirá no sólo en las soluciones que se encuentren sino en las expectativas

que en ellas se depositen. De esta forma, al destacar como un problema para el proceso de enseñanza y aprendizaje el escaso conocimiento del castellano por parte de las niñas y de los niños, ponemos en valor “lo que no tienen” y regresamos a un concepto de infancia que destaca el déficit o “lo que les falta” sobre lo que son y lo que traen a las aulas del centro educativo. El docente asume entonces toda la carga del proceso de enseñanza aprendizaje, no sólo del currículum, sino del idioma y lo hace dejando a un lado las opciones de las niñas y de los niños de contribuir a ese proceso desde lo que son y con las habilidades con las que ya cuentan.

2.2. Las miradas de las maestras a la infancia

Los aspectos comunicativos no son los únicos que interesan a las maestras que encuentran distintas estrategias para conocer a los niños y las niñas.

M1 «A nivel comunicativo, igual.

La diferencia que yo notaba entre los niños y las niñas era en los hábitos higiénicos... cuando los niños iban al cuarto de baño. Pero eso está pasando aquí también (refiriéndose a otro centro). Yo creía que era porque las madres musulmanas, o las familias musulmanas, los niños los tienen... como en un pedestal... pensaba que esa era la diferencia, pero no, ahora comprobándolo con los niños que tengo ahora, la diferencia no es la raza o la religión o la cultura, es que los niños son menos habilidosos» (Transcripción, p. 1).

Uno de sus recursos son las descripciones en las que se establece una comparación con una norma. El canon establecido puede tener un carácter más o menos convencional, pero de igual forma sitúa a cada grupo por encima o por debajo del mismo.

M1 « [...] lo que pasa es que los niños son más inmaduros, maduran más tarde, son más torpones. También es cierto que en mi caso coincide con niños musulmanes. Ahora mismo con los que tengo en mente con gran torpeza si son musulmanes, pero en su caso no (refiriéndose a la otra maestra)» (Transcripción, p. 1).

Este recurso permite establecer criterios de diversa naturaleza para su comparación. La norma curricular, psicológica, religiosa, de género o incluso basada en creencias personales, pueden ser algunas de ellas. De la misma manera que son múltiples los grupos que pueden cotejarse según niveles, etapas, centros, ciudades, religiones o géneros.

M2 «Sí, bueno.... Estos niños (refiriéndose a los de otro centro)... bueno más que en el juego, es que hablan más que allí (refiriéndose a los niños y niñas del centro educativo del estudio de caso)... Bueno y aquí no pelean como pelean allí, no pelean igual» (Transcripción, p. 1).

La infancia del estudio de caso, con esta estrategia, se describe como “más bruta” o “más de la calle”, lo que parece ser interpretado por las maestras desde una perspectiva negativa, quizás, desde una idea de infancia inocente o débil.

M1 «Aquellos son más “brutancos”. También es cierto que este espacio es mucho más amplio, pero también metemos más grupos.
Aquellos son como más “brutancos”, más niños de la calle» (Transcripción, p. 2).

El interés por conocer al alumnado se manifiesta en las maestras a través de las descripciones, calificaciones y comparaciones no sólo sobre las experiencias actuales, sino con visiones retrospectivas a otros centros, contextos o infancias. En ocasiones, estas diferencias se achacan a aspectos culturales, religiosos o incluso de la propia naturaleza.

M1 «Allí (refiriéndose al centro del estudio de caso) eran muy hermanos y cariñosos, que eso es una cosa de su cultura... todos son... [...]» (Transcripción, p. 3).

Y es probable que las comparaciones que adjudican valores o habilidades a razón de pertenencia a ese grupo favorezcan una visión homogénea del mismo, más aún cuando, como ocurre en el centro del estudio de caso, la amplia mayoría del alumnado pertenece a un mismo grupo cultural.

M2 «Allí todos eran “morubes”²⁷ entonces veías a un grupo para comérselos a todos, porque...» (Transcripción, p. 3).

En la mayoría de los casos, los aspectos se cotejan desde la perspectiva de la persona que compara, sin llegar a asumir los significado que pueda tener para quienes son comparados. Así, por ejemplo, mientras que las docentes pueden valorar una “falta de civismo” en acciones “brutas” del alumnado; la infancia puede estar haciendo gala de su resistencia al dolor, como un valor necesario para superar dificultades. Entonces ¿existen otras formas para conocer al alumnado?

²⁷ Término peyorativo utilizado en la ciudad para referirse preferentemente a la población *amazigh* que procede de entornos rurales o que tiene bajo nivel económico o cultural.

-
- M1 « [...] pero el enseñar... no la relación sino el aprender unos de otros eso yo allí no lo vi tan palpable como aquí (refiriéndose a otro centro educativo), pero es que aquí, hay una diferencia... Allí yo veía como más homogeneidad y aquí también al mezclarse diferentes culturas, diferentes niveles socioeconómicos... Allí (refiriéndose a los niños y niñas del estudio de caso) era la cosa... podía haber alguno puntual, pero eran más homogéneos. Yo eso quizás no lo detectaba tanto, pero aquí como hay tanta diferencia... que hasta está costando trabajo... en ese sentido, sí lo noto yo... que hay cosas que las están aprendiendo de una manera... que son los otros, no soy yo la que... Es por ejemplo lo del chupete... Una niña entró con el chupete y aunque yo le decía:
- ¡Uy! el chupete con lo caro que es arreglarse la boca. La madre se lo dejaba hasta el último segundo. Pero el resto empezó a decirle:
 - ¡Qué bebé! y ella rápidamente se quitó el chupete [...]» (Transcripción, p. 3).
-

El grupo de iguales se convierte en algunos casos en un valor en la escuela, pero que no siempre incorporamos más allá de los aspectos meramente curriculares o de nuestro propio concepto de infancia.

-
- M2 «Aquí por ejemplo, la mayoría, han venido muchos con chupete y biberón, y en el otro centro (refiriéndose al centro del estudio de caso) no había chupetes y biberones [...]» (Transcripción, p. 2).
-

A todo lo anterior, podemos sumar la reflexión sobre los aspectos que no decimos de la infancia, sobre los que callamos, silenciamos, no vemos o simplemente no valoramos en referencia a las niñas y los niños en el contexto escolar, posiblemente en un intento de idealizar el periodo infantil.

-
- M1 «Y además cuando tú les regañas por algo puntual que ellos no te guardan rencor... con 3, 4 o 5 años qué te van a guardar, pero como ellos saben que es algo justificado...» (Transcripción, p. 2).
-

De una u otra forma, nuestro concepto de infancia queda reflejado a través de las conversaciones sobre el alumnado, de la misma manera que comenzó a desvelarse cuando hablamos sobre comunicación. No sólo el significado de lo que decimos, también los instrumentos que usamos para avalar nuestros argumentos informan del sentido que cobran. La comparación es uno de esos recursos a los que recurrimos, casi sin darnos cuenta, de forma habitual en el discurso cotidiano en general y en el escolar en particular.

La comparación que podemos utilizar en el contexto escolar, si bien durante el proceso de evaluación puede considerar únicamente al propio estudiante y su evolución personal, en las narraciones sobre grupos puede ser usada para compararlos como conjuntos distintos: los niños y las niñas; los musulmanes y los cristianos; infantil y primaria; el nivel de 3 años y el nivel de 4 años, etc. Y aunque no se realice en términos numéricos, requiere plantearla con cautela porque además de situar en una línea al elemento comparado en función de la cantidad que posea de un determinado aspecto, favorece el uso de etiquetas, no sólo individuales sino también grupales, y adjudica a las propias personas que comparan el poder de elegir qué aspectos serán los valorados así como los valores de normalidad, que por otro lado, suelen ser los deseados.

No es de extrañar que el discurso de la comparación, a modo de *ranking*, haya llegado hasta las narraciones más coloquiales, en una sociedad donde las cuantificaciones y las clasificaciones impregnan el día a día. La escuela no ha sido ajena a ello y de forma cada vez menos sutil incorpora terminología y prácticas más propias de la gestión y del mercado que de la pedagogía y la didáctica. El discurso de lo estándar se incorpora a las aulas y contribuye a la separación entre “la norma” y “lo diferente”, aunque lo haga disfrazado de intereses variables. Los mismos patrones se repiten en la construcción de centros educativos, de aulas, en el mobiliario, en los horarios, en los ritmos e incluso en el currículum. Estos y otros elementos “obligan” sutilmente al profesorado a dirigir al alumnado hacia el patrón deseado para complacer las expectativas curriculares y sociales; y les recuerdan la dificultad añadida que se encuentran cuando el alumnado no responde al modelo previsto. En este contexto, el discurso de la comparación como forma de conocer a la infancia resulta del todo insuficiente, si la pretensión no apunta a traspasar la mera cuantificación y opta por una actitud comprensiva de la situación. En el proceso de búsqueda de soluciones a las dificultades y problemas detectados en el contexto escolar, situar a la infancia por encima o debajo de una norma ya sea académica, psicológica, religiosa o cultural resulta insuficiente en sí mismo.

Muy cercano al discurso de la norma se encuentra la práctica de la clasificación y el establecimiento de etiquetas. Este tipo de comparaciones, incluso cuando pudieran ser de utilidad en otros contextos, en la especificidad escolar de este estudio de caso, contribuyen a la proliferación de etiquetas, no sólo dirigidas al alumnado, sino también a los centros educativos o a las comunidades escolares y mantienen una relación cercana con las expectativas proyectadas por el profesorado. Cuando las etiquetas se relacionan con aspectos religiosos, culturales o con la condición humana, pueden traspasar la delgada línea que va desde la «homogeneización» (por ejemplo sobre el hecho de que toda una población pertenezca a una cultura concreta) a la «generalización» (por ejemplo al atribuir al hecho de

pertenecer a un grupo determinado el contar con habilidades concretas). Estas etiquetas adoptan una de sus formas más peligrosas al convertirse en estigmas que pueden acompañar a la persona durante toda su vida.

Por otro lado, con respecto a las niñas y niños del centro del estudio de caso, muchas de las etiquetas que planteamos sobre ellas y ellos se refieren no tanto a lo que son, sino a lo que deberían ser según una hipotética idealización de la infancia escolarizada. Se valoran aquellos aspectos que pensamos de interés en la dinámica escolar frente a otros que consideramos no útiles y son a los primeros a los que recurrimos en las comparaciones. Incluso un mismo elemento puede pasar desapercibido porque los usos que se hacen son diferentes según los contextos escolares, familiares, etc. Para los niños y niñas del estudio de caso, la estrategia del etiquetado se convierte en un obstáculo adicional que tienen que superar, bien esforzándose por unirse a la “norma”; o bien, buscando nuevas vías de identidad fuera de la misma. En definitiva esta estrategia nos cuenta poco de cuáles son los aspectos de mayor importancia para un grupo y por qué; mientras que facilita discursos de homogeneización del grupo por encima de destacar la puesta en valor de las individualidades y la riqueza de la diversidad que disfrutamos en las aulas.

Los conceptos de comparación, clasificación, etiquetado, homogeneización y generalización revisados en las líneas anteriores no son ajenos a otro de los asuntos a los que tratamos de seguir la pista en un intento de comprender no sólo a la infancia escolarizada en el centro educativo del estudio de caso, sino al resto de la comunidad educativa: el concepto de infancia con el que afrontamos nuestras responsabilidades educativas.

En el contexto de nuestra investigación, el uso de estrategias para la construcción de la infancia que priorizan aquellos convencionalismos sociales, culturales, religiosos, de género o psicológicos frente al conocimiento de la persona, revela una forma de entender a la niña y al niño que destaca lo que le falta por aprender, el déficit, para llegar a «ser» dentro del grupo correspondiente. Esta forma de entender la infancia como un grupo social necesitado de la asistencia establecida por las personas adultas, sitúa a los niños y niñas como contenedores de lo bueno que queramos depositar en ellos y ellas, porque son las personas adultas quienes establecen tanto el canon como el nivel deseado del mismo. Los niños y niñas asumen una situación de desventaja por razón de edad que se suma a otras por motivos étnicos, religiosos, de capacidad, económicos o de género en una escuela que prioriza, muchas veces sin saberlo, su rol reproductor y técnico frente a otros más críticos, reflexivos y de transformación al considerar un único camino válido en el proceso de desarrollo personal.

Pero este objetivo resulta más complejo cuando el contexto en el que se desarrolla se aleja del modelo establecido. Entonces, las prácticas basadas en la obtención de un producto

final normalizado parecen tapar los ojos de otras pedagogías basadas en el sentido que la institución escolar debe asumir para con los niños y niñas que han tenido oportunidades distintas antes de iniciar el periodo escolar. Si optamos por no utilizar lo que los niños y las niñas traen a los centros educativos como un recurso valioso para los objetivos escolares; bien porque lo que traen no es valorado por y en la escuela; o bien por considerar que en realidad no traen nada, obviamos opciones como que las habilidades, sentimientos, capacidades o intuiciones de esta infancia sirvan de impulso o de puente para alcanzar los objetivos curriculares; o simplemente que lo aprendido durante su vida pueda ser más interesante que lo que la escuela les pueda ofrecer más allá de la mera concepción curricular.

2.3. Las miradas de las maestras a la institución

Las narraciones de las maestras están llenas de la vida de las aulas, de sorpresas, de desesperación, de ánimo, de soledad, y son tantos los aspectos que apuntan sobre el hecho educativo que no hemos podido abordarlos todos con la profundidad que nos hubiera gustado. A continuación analizamos aquellos que pensamos resultan clave para comprender el panorama escolar de los niños y niñas de la investigación, aunque invitamos a realizar una lectura completa de las palabras de las maestras recogidas en el anexo de entrevistas para profundizar sobre otros asuntos que pueden resultar interesantes.

Una buena forma para comprender el papel de las niñas y de los niños del estudio de caso puede ser verlos a través de lo que las maestras opinan de su propio rol, del de la institución, de las facilidades o las obstáculos que detectan en su relación con ellos y ellas, así como en las expectativas que les otorgan. Comprender a las niñas y a los niños del estudio de caso implica saber sobre su pasado, su presente pero también su futuro. Planteamos entonces a las maestras sus ideas sobre el futuro de su alumnado y nos sorprenden sus narraciones. En sus palabras se prevé un complicado futuro.

M2 « [...] es que yo lo que todavía no sé es cómo salen esos niños para delante. Si son carne de cañón desde pequeños... es que a la fuerza [...]» (Transcripción, p. 7).

Incluso, cuando en sus predicciones se esfuerzan por diferenciar entre lo que a ellas les gustaría que pasara y lo que creen que va a pasar, es fácil advertir unas expectativas poco halagüeñas donde se vincula el éxito de las niñas y de los niños a los aspectos académicos.

M1 «Yo lo que creo que va a pasar es diferente de lo que me puedo plantear. Lo que creo que va a pasar es que van a tener un fracaso estrepitoso, menos el que cognitivamente a pesar de todas las trabas, a pesar de todos los problemas y por sus capacidades,

porque las tengan altas y porque quizá también, dé con una familia, medianamente, que a la hora de la verdad diga, pues una academia o alguien que ayude; y el resto...» (Transcripción, p. 9).

Pero ¿qué es el fracaso? ¿Se puede llegar a tener éxito sin haber alcanzado el mismo nivel académico? ¿Es posible retomar caminos académicos antes abandonados? Existen preguntas de más fácil respuesta que otras, pero, el discurso sobre el fracaso, no deja de ser un terreno complejo que sin embargo aparece contundente y definitivo en las narraciones.

M2 «Pero es porque en el fondo yo pienso que en general, todo el mundo pensamos que son carne de cañón, que estamos ahí porque hay que estar y que son niños que van encaminados al fracaso ya [...]» (Transcripción, p. 12).

Unas veces, es utilizado como paraguas que protege a otras partes implicadas directa o indirectamente de su propia asunción de responsabilidades, mientras que otras sirve para desvelar problemas que superan lo académico.

M1 «En aquel centro (refiriéndose al centro del estudio de caso), donde hay tanta homogeneidad, se dice mucho «es que el problema es la ratio», pero si te baja la ratio y tú sigues haciendo lo mismo... pues ya no es problema de la ratio. La ratio no ayuda, eso está más claro que el agua» (Transcripción, p. 11).

Aunque cuando el abanico de responsabilidades se amplía, a menudo resulta complicado conjugar respuestas que satisfagan a todos y todas.

M1 «Y esas maestras que utilizan fichas constantes, fichas constantes, con esa asamblea reducida de veinte minutos, entonces me digo o yo lo hago mal y no sé trabajar o a esas maestras no les da tiempo de corregir las fichas y si tú no haces una corrección, es como cuando hacemos un dictado y no corregimos las faltas de ortografía. El corregir es imprescindible».

M2 «Nosotras creemos que esto es lo correcto y lo defendemos, pero eso no significa que no nos hayamos amoldado, de hecho, algunas cosas no las hubiéramos hecho en otros centros que fueran este, pero nos hemos amoldado al libro» (Transcripción, p. 13).

En la complejidad de la situación cada persona busca y encuentra formas particulares de afrontarla que muchas veces se traducen en dinámicas de trabajo basadas en el

aislamiento, la falta de comunicación, de reflexión y debate sobre la forma de aprender del alumnado.

M1 «Y luego es muy, muy, muy difícil coordinarte con los compañeros, es muy difícil. Bien porque das con gente joven, bien porque das con gente con demasiada experiencia y tú estás medio iniciándote y no... o bien porque no nos han educado para eso. El porqué no lo sé. O los caracteres... no lo sé» (Transcripción, p. 12).

Sin embargo, los grupos de trabajo no se crean de la noche a la mañana ni siquiera cuando existe voluntad de coordinación porque requieren de tiempo para el conocimiento mutuo entre sus integrantes, así como para la comprensión de la realidad social y escolar sobre la que actuarán. Aunque no siempre es sencillo crear uno de estos grupos, tampoco lo es conseguir que la administración educativa lo mantenga de forma estable, más aún en un centro, como el del estudio de caso, cuya designación como “centro de difícil desempeño” lo relega, en la mayoría de las ocasiones, al final de la lista de las elecciones de los maestros y maestras.

M2 «Y si a la complicación que son las formas de enseñar de cada maestra se suma que este año viene una maestra, el año que viene otra y el año siguiente otra, entonces qué hemos hecho con estos niños» (Transcripción, p. 13).

Afrontar la complejidad de la vida de los niños y niñas en soledad, puede acarrear además actitudes desalentadoras entre los protagonistas de la acción educativa y por ende en su práctica después.

M2 «Nosotras sí íbamos a trabajar, sabíamos a dónde íbamos y fuimos queriendo. Íbamos a lo que íbamos, íbamos a trabajar y a intentar crear algo y después hay quien habla bien y quien habla mal. Hay quien te valora por una cosa y quien te valora por otra, pero nosotras hemos ido a trabajar y nosotras estábamos a gusto con los niños y sabíamos que o ibas a trabajar o esos niños se han perdido. Entonces te da lástima cuando vas y dices ¡dios mío, a qué voy! [...]» (Transcripción, p. 14).

La institución escolar y el alumnado del estudio de caso comparten una situación especial que se muestra cada vez más compleja a medida que las maestras narran visiones sobre el papel de los diferentes agentes. El “fracaso” se reconoce como un “efecto anunciado” incluso en los primeros años de la escolarización y aparece como el primer dibujo de todo un paisaje en el que los problemas en las cuestiones organizativas, estructurales, metodológicas o

institucionales, prevalecen frente a los logros diarios conseguidos por las maestras. Un panorama donde los aspectos “macro” determinan los “micro”.

M2 «Si ya el sistema está mal, porque sabemos con el tipo de gente con la que trabajamos y eso no lo arreglamos ni nos permiten cambiar cuatro cosas y además sigues bajando y te sigues encontrando más cosas... Entonces yo eso procuro no pensarlo nunca, porque si yo me pongo a pensar eso, yo mañana voy a mi clase me llevo cuatro dibujitos y hemos acabado. Entonces yo eso no lo pienso nunca» (Transcripción, p. 12).

Entonces, los discursos más catastrofistas tienen abonado su terreno, quizás respaldados por el recuerdo de que “cualquier tiempo pasado fue mejor”.

M2 «Pero entonces el fallo es de todos, porque el ministerio tampoco hace nada. Si estamos viendo que esos niños están saliendo año tras año sin saber leer ni escribir... [...]» (Transcripción, p. 12).

M1 «También la educación estaba enfocada de otra manera en aquella época. Estaba más centrada en lo que había que sacar. Ahora hay un abanico...» (Transcripción, p. 8).

Situaciones como esta generan presión por decidir entre la docencia que se cree necesario en cada contexto; o la que el canon de la normalidad establecida exige; la marcada en los libros, o la solicitada desde las niñas y niños, convierte el tiempo escolar en una carrera por alcanzar a los otros, sin saber si ese camino nos conducirá al lugar que queremos. Una urgencia que parece justificada en el pensamiento de que cuanto más se parezcan los niños y niñas del estudio de caso al resto de alumnado de Melilla, más oportunidades tendrán y más reducidas se verán las etiquetas negativas que pesan sobre ellos y ellas.

M1 «[...] porque luego dicen que no necesitan salir leyendo, pues mira en estos casos, en este tipo de niños sí, porque es que tienen que leer para aprender más vocabulario, y en este caso sí. Aunque a lo mejor no es lo prioritario en infantil, pero es que yo me doy cuenta y digo que no será lo prioritario, pero que otra gente de otros colegios va todavía más lanzada [...] pero bueno que no puedes estar divagando y venga, todo fantasía y dibujos animados de ayer y hoy. Porque después cuando entran a primero, los libros no están adaptados para que la maestra vaya explicando, los libros están en unos niveles... [...]» (Transcripción, p. 8).

En una cultura escolar donde los resultados académicos son el objetivo final; donde el producto pasa por encima del proceso; o la formación es entendida como una línea con una

única dirección para el éxito, la flexibilidad tiene poca cabida. Una flexibilidad que plantea como un éxito la posibilidad de retomar los estudios que en un pasado fueron aparcados; incrementarlos tras periodos laborales; o convalidarlos por experiencias profesionales. Una flexibilidad necesaria en una sociedad que ya es flexible antes de que lo sean muchas de sus instituciones. Flexible en su forma de comunicar, en su forma de entender las relaciones, el trabajo, la familia, los estudios o la pertenencia.

El análisis que las maestras hacen del contexto escolar de nuestra investigación es complejo en cuanto a la diversidad de los agentes implicados. Metodologías, organización, administración, recursos o formación, son temas que salen a la luz en un discurso resignado ante las críticas por las informaciones que destacan los resultados académicos finales de unos niños y niñas que inician el proceso de escolarización en una clara desventaja en cuanto a las exigencias del sistema educativo; frente al amplio bagaje de experiencias vividas que parecen pasar desapercibidas al sistema. Cuando la estimación sobre la labor que desarrolla la institución y las personas implicadas en ella se valora como insuficiente, sin entrar en las causas, surgen discursos que tratan de justificar la situación a partir de la determinación de las razones en la propia naturaleza, en el otro individuo, alejando de esta forma la responsabilidad sobre el problema. En este contexto el discurso de “carne de cañón” no parece que se justifique únicamente por los resultados académicos, más aún cuando nuestro sistema educativo permite la salida y la entrada al mismo, casi a cualquier edad. Más bien reproduce la insatisfacción de un sistema que basado en la «norma» y respaldado en clasificaciones estatales e internacionales, no sólo encuentra dificultades para afrontar todo lo distinto, sino que incluso tiende a apartarlo con mecanismos que destacan «la dificultad natural» a que lo diferente forme parte.

Pero los estigmas sobre lo diferente no sólo se proyectan directamente sobre los niños y niñas, también lo hacen de forma indirecta a través de categorías como la de «centro de difícil desempeño» asignada al centro del estudio de caso con el objetivo de incrementar la puntuación de las maestras y de los maestros que lo elijan para trabajar. Esta decisión a la vez que protege a los equipos docentes, penaliza a las niñas, niños y familias de esa comunidad educativa, pero no arbitra ninguna medida adicional y adaptada a «esas dificultades de desempeño», en un ejemplo más de culpabilizar lo diferente o lo desconocido.

En este contexto, las maestras y los maestros con los niños y niñas de la investigación, inician una carrera por alcanzar cuanto antes los aprendizajes que otros estudiantes ya habían adquirido incluso antes de iniciar la escolarización. El discurso de la urgencia, convertido en una dictadura contra el tiempo asume el máximo protagonismo, entendida como única estrategia para combatir los estigmas con los que el alumnado accede al centro, que los

identifican no sólo como diferentes, sino como menos válidos para un sistema en el que incluso estas predicciones pueden perpetuarse.

Saber leer o saber escribir en castellano no garantiza en sí mismo la liberación de la etiqueta cuando lo que se expresa también viene determinado por otros. La libertad real radica más en asegurar ideas, cuestionamientos, reflexiones; pensamiento divergente que expresado de cualquier forma otorgue a la persona la libertad de ser y de hacerse.

Valorar las carencias no significa resignarse a las mismas, porque la resignación, el conformismo o la naturalización del problema, paraliza las actuaciones; pero la actuación radical que pretende ofrecer a la niña o al niño sin cuestionar el sentido de lo que se solicita, resulta demasiado generoso. Conjuntamente, las soluciones transversales y las tangenciales invitan a detectar, *visibilizar*, analizar y tratar de comprender la situación desde una perspectiva global para afrontarla desde este punto de vista. La escuela tiene una responsabilidad al respecto, pero no es la única institución implicada. En este contexto el cambio real se produce de forma paulatina por lo que para no caer en el desánimo ni en la resignación resulta importante no confundir los objetivos reales con los objetivos catastróficos.

2.4. Las miradas de las maestras a las familias

En el contexto escolar de la investigación, la relación familia y escuela no parece un asunto simple. Aspectos económicos, culturales, de género, religiosos o lingüísticos pueden determinar las relaciones en ambos sentidos. A continuación revisamos las posibles formas de entender la situación por las maestras y en qué modo la elección de un punto de vista repercute en la comprensión de la infancia escolarizada. En este proceso, aparecen por un lado las visiones que las maestras tienen sobre lo que las familias opinan de la escuela o de los niños y niñas; y por el otro, la forma como las maestras se refieren a las familias. Una terminología extendida y naturalizada en la ciudad, que se refiere a los diferentes grupos sociales según la religión que profesan: cristianos, musulmanes y hebreos, aunque hay quien alude a esta distinción con un significado cultural más que de credo, entonces, ¿la religión es cultura?

M2 «Porque además las tuyas son casi cristianas todas ¿no? Así que no lo podían pillar.

La verdad es que los menos habilidosos en mi caso son cristianos y de buena familia»

(Transcripción, p. 5).

M1 «Yo creía que era porque las madres musulmanas, o las familias musulmanas, los niños los tienen... como en un pedestal... pensaba que esa era la diferencia, pero no, ahora comprobándolo con los niños que tengo ahora, la diferencia no es la raza o la religión o la cultura... [...]» (Transcripción, p. 1).

Los aspectos económicos también están presentes como elementos que diferencian a quienes conforman cada grupo.

M2 «Allí todos eran *morubes* entonces veías a un grupo para comérselos a todos, porque...»

M1 «Algunos desentonaban, pero eran puntuales, a lo mejor había 3 ó 4 que desentonaban totalmente porque no... pero en general eran muy, muy homogéneos... [...]»

M2 «Porque sigue habiendo mucho musulmán, yo tengo 7 cristianos, pero son de nivel económico y cultural distinto. Entonces, como al final, digamos lo que digamos lo que manda es el dinero, pues eso es lo que manda al final».

M1 «Pero se nota mucho porque, el padre de ese tipo, falta un día sí y otro no, viene tarde a por él, es que no es sólo lo económico, es otra cosa...» (Transcripción, p. 1).

Al comenzar a hablar sobre las familias no tardan en surgir las ideas que las maestras tienen sobre el papel que juega la escuela en la vida del alumnado. En muchos casos y no sólo en el circunscrito al contexto del estudio de caso, las maestras piensan que las familias no valoran lo suficiente la etapa de Educación Infantil.

M1 «Muchas piensan que la escuela es una guardería» (Transcripción, p. 1).

M1 «[...] y que no puede haber, no que no haya, que no puede haber una continuidad de lo que se hace en el colegio con la casa, porque no están preparados para ello, no porque no quieran. En algunos casos será porque no quiera, pues será, porque los padres pasen más, cuando hablo de padres hablo de hombres»

M2 «Pero es que ellos no se dan cuenta de la importancia que tiene un infantil, qué importancia va a tener, no le dan, no se dan cuenta de la importancia que tiene» (Transcripción, p. 14).

Unas veces, se sorprenden por unas familias que parecen no compartir con ellas el valor por la educación en la escuela y otras por el modelo educativo que utilizan, bien por falta

de acuerdo o bien por falta de habilidad. Consideran que en muchas familias permanece aún un modelo de atención infantil más basado en sus cuidados básicos que en su aprendizaje y desarrollo. Según las maestras, esta forma de entender la Escuela Infantil por parte de las familias difiere del trabajo que ellas realizan. Pero muchas de las visiones que las maestras tienen sobre las familias se conforman desde se propia cultura o desde su religión, hasta el punto que el contacto con otras puede hacer tambalear algunos mitos. Y aunque la permisividad a la que aluden no estuviera tan presente en el caso del centro del estudio de caso, las motivaciones que llevan a las familias de la investigación a desarrollar acciones no sobreprotectoras con los niños y las niñas, son atribuidas por las maestras a motivaciones económicas más que a un acuerdo entre las familias y la escuela sobre la función a desempeñar por la institución.

M1 «[...] yo creo que es una permisividad por parte de los padres de esa que asustan [...]» (Transcripción, p. 1).

M2 «Y yo te digo que aquí a mí me ha pasado más con los cristianos que con los musulmanes. Ellos quieren que aprendan, pero... Mira... a algunos niños les he quitado yo el pañal y después de haberlo conseguido siguen llegando con pañal por la mañana porque para las madres resulta más cómodo. Pero eso allí (refiriéndose al centro del estudio de caso) pasaba menos, en el momento que entraron, las madres dijeron, pañal fuera, mejor, eso que me ahorro» (Transcripción, p. 5).

Durante la conversación, unas veces de forma más directa y otras como parte de otros temas, las maestras interpretan y se refieren al trato de las familias a los niños o a las niñas.

M1 « [...] La madre de allí la ha preparado para servir el té, la ha preparado para mucha sumisión, entonces esa sumisión la lleva con los niños, no tanto con las niñas... [...] » (Transcripción, p. 1).

La madre aparece en la mayoría de las narraciones en las que se relaciona la escuela y la familia. La describen como la persona que asume la responsabilidad del contacto con el centro educativo, la que en su caso colabora en las actividades que les solicitan o la que supervisa su progreso académico.

M2 «[...] las madres dijeron, pañal fuera, mejor, eso que me ahorro» (Transcripción, p. 5).

M1 «[...] Además yo se lo he preguntado a su madre [...]» (Transcripción, p. 6).

M1 «[...] Pero cómo los van a poner a leer si la madre no sabe leer, no pueden [...]»

(Transcripción, p. 7).

M2 «[...] Al final quiénes van, cuatro madres [...]» (Transcripción, p. 7).

M2 «[...] Pero no es ni porque los niños sean tontos, ni porque las madres los tengan abandonados, ni por nada de nada [...]» (Transcripción, p. 7).

M1 «[...] Ahora si tú les dices, acompañarnos a una salida, hacernos un dulce, entonces vienen las madres [...]» (Transcripción, p. 8).

M1 «[...] Y su madre le hablará, claro, arriba, encima de la mesa, o es que no se va a decir en su lengua “encima de la mesa [...]» (Transcripción, p. 8).

M1 «[...] No me podía comunicar con las abuelas ni con las madres y terminaba hablando medio en indio y con gestos» (Transcripción, p. 13).

M2 «[...] Con esas madres yo nunca he tenido problemas» (Transcripción, p. 14).

Durante su narración, las maestras explican cómo es la mujer de la familia a la que corresponden estas actividades y lo hacen de forma natural, como parte de un discurso normalizado en el que pareciera que incluir la palabra “hombre” pudiera resultar extraño. De hecho, sólo llaman la atención al respecto cuando la diferenciación de roles supera las tareas domésticas y las responsabilidades educativas e incluye diferencias en los cuidados básicos que se ofrecen a niños y niñas.

M1 «Yo... [...] exceptuando el caso de una niña, con cuyo padre no tuve buen trato [...] Y tenía un trato muy distinto con el niño y con la niña»

M2 «En cambio al niño no se le podía tocar, lo tenían como un rey. De hecho se caía el niño en el patio y el padre la montaba, pero si se caía la niña, pues nada» (Transcripción, p. 8).

M1 «Eso sí es cierto, pero claro, era también una familia puntual. Eso no se me ha dado en el resto, que yo viera que porque era un niño...»

M2 «Bueno tú tenías otro que también se notaba mucho. Hasta en las comidas. El desayuno de la niña era peor que el del niño. Y eran mellizos. Es que tienen que crecer los dos [...]» (Transcripción, p. 9).

M1 «Sí, sí... y cuando había que comprarle los libros, que el primer año no lo compraron... primero se lo compraban al niño».

M2 «Y si había que traer los calcetines rotos los traía la niña».

M1 «También es verdad que era una familia, yo no puedo decir que así sean todos. No puedo decir que allí los niños así y las niñas tal. Eran cosas puntuales. Muy destacados

en estos dos casos».

Y aunque se refieren a la religión del grupo familiar, no parecen entender las diferencias de género desde el punto de vista religioso, sino desde el credo religioso como una forma de identificar a un grupo, pero ¿qué utilidad tiene esta forma de referirse a las familias?

M1 «[...] Yo creía que era porque las madres musulmanas, o las familias musulmanas, los niños los tienen... como en un pedestal... [...]» (Transcripción, p. 1).

INV «¿En los años en que vosotras habéis estado en el cole qué papel ha jugado la religión?» (Transcripción, p. 8).

M2 «A nosotras no nos ha afectado... Yo es que realmente nunca he visto...» (Transcripción, p. 8).

Los discursos que se producen entre los interlocutores del hecho educativo superan lo verbal y textual y no sólo se ven reflejados en acciones, sino que afectan a los actos y al proceso de toma de decisiones. Advertimos las visiones personales con que cada persona afronta el día a día en el aula y aunque en mayor o menor medida las conozcamos, ¿somos conscientes de cómo repercuten en nuestra labor docente, familiar o ciudadana?

Quizás sean nuestros conceptos relacionados con el género o la religión los que nos resulten más complicados de comprender a través de los ojos de otros y de otras, por ejemplo de las niñas, niños o de sus familias, en el caso del contexto escolar. De hecho, es habitual que las descripciones las realicemos a partir de nuestra propia forma de entender las cosas, como si fuera la única válida. Este etnocentrismo que puede pasar desapercibido en contextos culturales más homogéneos, no lo hace en una ciudad como Melilla que se precia por el encuentro de distintas culturas en apenas 12 kilómetros cuadrados. Además, en el contexto de nuestra investigación, no sólo comparten la misma comunidad educativa dos grupos distintos, sino que ambas se distribuyen y asumen posiciones de poder bien diferenciadas.

Las diferencias de los papeles sociales asignados al género no aparecen con facilidad en las explicaciones de las maestras, aunque están presentes transversalmente en casi todos los temas que abordamos. Visiblemente, cuando hablan de unas familias donde la mujer es la protagonista en las actividades del hogar, el aseo, la alimentación o el cuidado, incluido los aspectos escolares. Que seamos mujeres todas las maestras que trabajamos en la etapa; o la participación de las madres en las actividades del centro donde destacan labores como la cocina o la costura tampoco facilita que se ofrezca una imagen del hombre corresponsable en las actividades relacionadas con el hogar, la infancia o la escuela.

Una vez más, la escuela del contexto de nuestra investigación tiene la oportunidad de convertirse en escenario privilegiado donde mostrar y *vivenciar* modelos de construcción de la mujer desde una infancia de oportunidades, donde la razón de ser niña no constituya un condicionante que limite posibilidades; o por el que el futuro ya parezca escrito. Pero esta labor no es trabajo para abordar en el contenido de un proyecto, una unidad didáctica o una lección magistral. Sólo a partir de la *visibilización* conjunta de los modelos, estructuras y acciones que reproducen modelos de desigualdad, así como la búsqueda y construcción de otros donde la propia escuela, las etapas, ciclos y aulas asuman su responsabilidad y papel al respecto será posible llevar a cabo un cambio lento en el que las posibilidades no dependan de ser niña o de ser niño.

Las distinciones de tipo religioso frente a las culturales como rasgos diferenciadores entre los grupos que se usan en las narraciones de la investigación tienen un sentido rígido porque las religiones monoteístas mayoritarias (a las que se alude en la investigación) abordan sus normas como dogmas de fe que difícilmente pueden ser cuestionados o flexibilizados. Al considerar los dogmas religiosos como características culturales de un grupo social otorgamos al mismo una resistencia difícilmente salvable, que se contraponen a la idea de la cultura que evoluciona con los tiempos, que está viva. Porque si bien durante muchos años, el tema religioso ha sido motivo de manifestaciones artísticas que por razones económicas o de época han adoptado lo religioso como forma de expresión, es la cultura la que entre la diversidad de opciones se expresa a partir del tema religioso, como excusa, no como fin; y no al revés. La cultura puede, sobre lo religioso, reproducir, imaginar, cuestionar, ironizar, etc. Pero al hablar de religión puede ser interesante plantearlo en términos de “doctrina religiosa”, incluso cuando su expresión se considere un espectáculo, porque no permite la libertad expresiva propia de la cultura.

A su vez, hablar en estos términos desde la infancia pasa por alto la posibilidad, de la niña o el niño, de cuestionarlos, al imponerle una nueva etiqueta sobre un modelo de ser, que aparece como algo natural, además de normalizado. Así, en el contexto de nuestra investigación la etiqueta religiosa se convierte en la primera distinción entre profesorado “cristiano” y alumnado “musulmán”; a la que se suman otras: “adultez” e “infancia”; “docente” y “estudiante”; “hombre” y “mujer”; “rico” y “pobre”; “castellano” y “*tamazight*”.

El valor de la institución educativa no sólo no se cuestiona, sino que se presupone compartido y conocido por una comunidad ante la que no es necesario exponer, explicar, defender o construir en conjunto la escuela que se comparte. Pero, puesto que incluso cuando docentes y familias comparten idioma y cultura la separación puede mantenerse, es

fundamental no sólo construir vías para la comunicación eficaz, sino foros en los que reflexionar sobre el rol que asume cada escuela, en particular según su contexto.

En cuanto al sentido que maestras y familias otorgan a la escuela, más que por discrepante o contradictorio, destaca por la sensación de lejanía que encuentran entre la institución escolar y la familiar. Las dicotomías construidas a las que antes nos hemos referido incluso cuando son superadas quedan relegadas ante una sensación de oposición mayor: familia y escuela. Es posible que esta dicotomía no sea real ni recíproca y que únicamente consista en una sensación por parte de algunas docentes. Pero al plantearse, muestra otro canal desde el que la maestra puede sentirse no respaldada y las niñas y niños confusos.

3. Y SEGUIMOS EN CONSTRUCCIÓN

Este capítulo ha tratado de provocar sensaciones y reflexiones acerca de la forma de ver la realidad escolar de docentes relacionadas con el entorno escolar del estudio de caso. Las maestras nos hablan de una mirada propia y en la mayoría de las veces única, que cambia y evoluciona con la práctica. El idioma, la infancia, la propia institución, ellas o las familias han sido los temas sobre los que se han expresado y a partir de los cuales pensamos sobre el día a día junto con la infancia en el centro educativo.

El idioma, es uno de los aspectos que ha ocupado parte importante de las conversaciones, como ocurriera en el caso de la propia investigadora, y se convierte en una mirilla a través de la que se ve y analiza no sólo las posibilidades de los niños y de las niñas, sino la relación con las familias o los objetivos de la propia institución escolar. A su vez, un aspecto como el idioma puede ocultar otras cuestiones menos visibles o de las que los protagonistas pueden ser menos conscientes. El sentido de las acciones de los niños y niñas; las dinámicas familiares; las relaciones y el significado que le otorgan las maestras, son algunas de ellas. El desconocimiento del castellano por parte de los niños, niñas y familias, es mucho más que una característica, y se ha convertido en una barrera, en un motivo para justificar una distancia, no sólo entre la cultura escolar y la infantil, sino entre la escuela y las familias, y al centro educativo de otros.

Las diferencias de idioma motivan a las maestras hacia un tipo de relación donde conseguir la técnica lingüística en castellano se convierte en el objetivo urgente de la escuela. El desconocimiento del castellano no se plantea únicamente como una característica, sino como una carencia cultural que junto con otras describen una infancia desde lo que les falta, obviando otros aspectos de tipo estructural, que condicionan por ejemplo las oportunidades de acceso a los servicios o las limitaciones del propio sistema para asegurar la equidad en la educación.

Por otro lado, al adoptar una perspectiva de análisis de la realidad escolar donde los niños y niñas acceden al centro educativo sobre todo «necesitados de aprendizajes», que aunque superan lo curricular son asumidos por la escuela, las maestras, como parte visible de la institución asumen la responsabilidad de preparar a los niños y niñas para la sociedad que los va a recibir.



AS MIRADAS DE LAS FAMILIAS

1. ALGUNAS IDEAS AL EMPEZAR
2. EL SENTIDO DE LA ESCUELA DESDE LAS FAMILIAS
 - 2.1. El papel de la comunicación y el idioma
 - 2.2. Las miradas desde las familias hacia la institución educativa
3. EL SENTIDO DE LA INFANCIA
 - 3.1. Las familias hablan sobre la infancia
 - 3.2. Algunos aprendizajes infantiles del modelo adulto de papeles de género en la familia
4. LA INFANCIA ESCOLARIZADA DESDE LAS FAMILIAS A VISTA DE PÁJARO

1. ALGUNAS IDEAS AL EMPEZAR

El proceso de construcción de la infancia escolarizada no puede olvidar el papel que en el mismo juegan las familias. En las siguientes páginas trataremos de comprender la forma como las familias de la comunidad educativa del caso dan sentido a la institución escolar en general y a los propios niños y niñas en ella en particular. Para ello, nos serviremos de las entrevistas realizadas a las familias para este fin. No obstante, antes de centrarnos en este análisis nos detendremos en algunos datos que nos facilitarán el conocimiento de las peculiaridades de esta comunidad educativa.

En nuestro intento por describir y conocer los condicionantes sociales, económicos y culturales de las familias que componen la comunidad educativa de la investigación, en capítulos anteriores nos acercamos a los datos que ofrecen los últimos estudios sociológicos desarrollados en la ciudad de Melilla, donde se muestran cifras sobre la situación económica, cultural, familiar, legal, laboral o de infraestructuras de las familias. De toda esta información,

nos centraremos en los datos referidos al contexto más próximo al centro educativo, es decir, los que aluden a los distritos V y IV y que recogemos a continuación:

- Los hogares en situación de pobreza monetaria alcanzan casi un 70% en este distrito (Rontomé y Cantón, 2009, p. 28), de los que un 35,5% lo son de forma severa (Segura, 2009, p. 112).
- Se trata de familias numerosas y de cultura *amazigh* (Rontomé y Cantón, 2009, pp. 30 y ss.).
- El 40,2% de estos hogares sufren exclusión severa por razones de lengua y sólo el 5% están integrados plenamente (Segura, 2009, p. 46). De hecho, en 484 hogares de los 1500 encuestados, el cabeza de familia o el segundo miembro que más ingresos aporta, no tiene derecho a elegir representantes políticos ni a ser elegido (p. 49).

Los porcentajes anteriores describen a unas familias la mayoría numerosas, con ingresos económicos mínimos y sometidas a exclusión social en un alto porcentaje. Atendiendo a este último hecho, Segura (2009) relaciona la exclusión con dos elementos más: el conocimiento del castellano y la documentación. A este respecto, según los datos de escolarización del centro educativo, la no posesión del documento nacional de identidad afecta especialmente a las madres del alumnado del centro, que en un 62,5% poseen una documentación diferente al documento nacional de identidad, frente a los padres que en un 67,8% sí dispone del mismo.

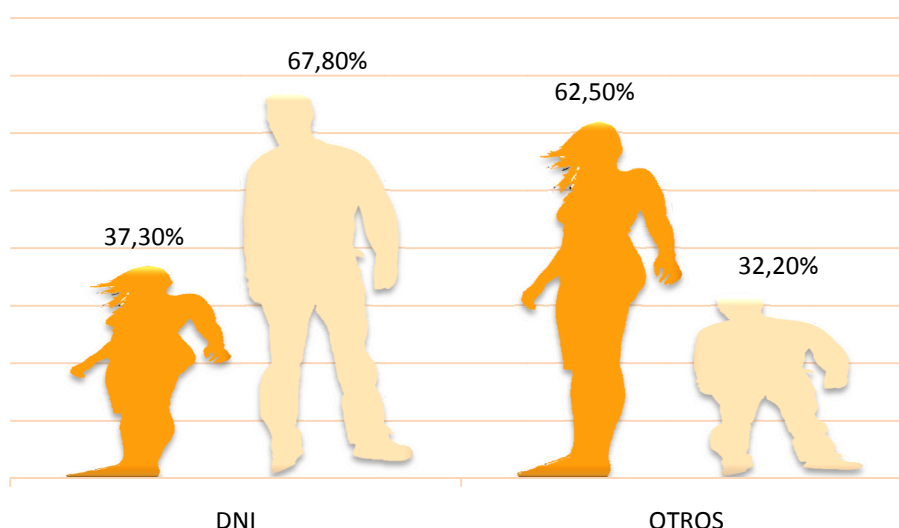


Fig. 7.1: Comparativa en la tenencia de DNI entre madres y padres del alumnado

La documentación de la que disponen los padres y las madres del alumnado, no sólo informa sobre las posibilidades de participación política a las que se refiere Segura (2009), sino

que se relaciona con el nivel de acceso al castellano y a las opciones laborales y formativas. Del mismo modo, también son las madres de los niños y niñas del centro del estudio de caso quienes muestran mayor variedad documental.

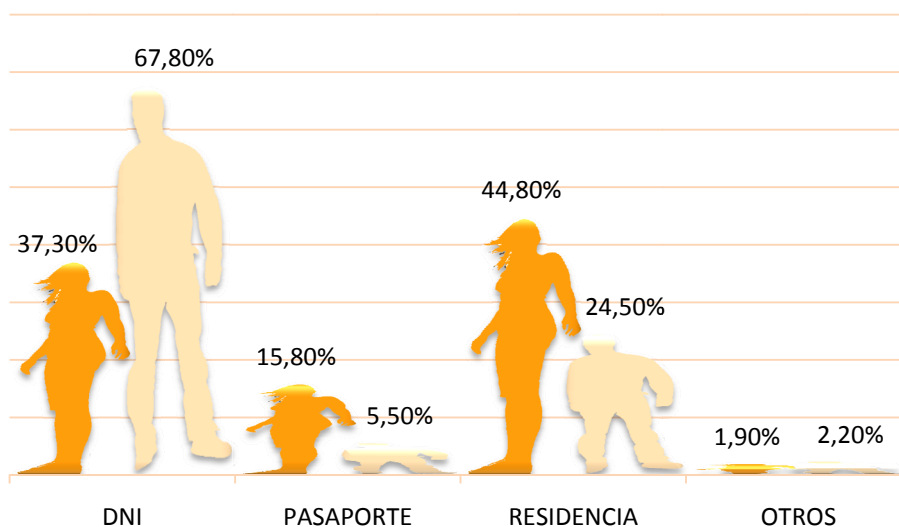


Fig. 7.2: Comparativa en la variabilidad documental de madres y padres del alumnado

A lo anterior podemos sumar la información ofrecida por otras investigaciones sobre la demanda de alfabetización adulta en la ciudad de Melilla, que desvelan un perfil de demandante que en la mayoría de los casos se refiere a una mujer, de confesión musulmana y lengua materna *tamazight* (Sánchez Suárez, 2003, p. 194). Por tanto, nos encontramos ante una comunidad educativa en la que destacan altos niveles de exclusión social, económica, formativa e incluso lingüística, especialmente en el caso de las mujeres.

Sin olvidar lo anterior, pasamos a continuación a analizar las impresiones de las familias que fueron recogidas por medio de entrevistas semi-estructuradas, y que pueden consultarse en el anexo, con las que trataremos de comprender el sentido que para ellas tienen tanto la institución escolar como la infancia propiamente dicha.

2. EL SENTIDO DE LA ESCUELA DESDE LAS FAMILIAS

2.1. El papel de la comunicación y el lenguaje

La comunicación es uno de los temas a los que hemos tratado de seguir la pista durante todo el estudio de caso, ofreciendo una visión del concepto desde diferentes puntos de vista: el de la infancia; el de las maestras o en este caso, el de las familias.

El tema de la comunicación cobra especial interés en la medida que la lengua materna de la mayoría de las familias, niños y niñas del centro educativo, difiere no sólo de la lengua

del currículo, sino de la lengua oficial de la ciudad: el castellano. De hecho el *tamazight* no es lengua co-oficial en España y sólo recientemente, tras las movilizaciones del 20 de febrero²⁸, se ha anunciado que lo será en el caso de Marruecos. Esta situación lingüística llega a las aulas de una forma peculiar, en la medida que sólo una de las dos, el castellano, se usa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al tratarse de la única con carácter oficial. Se produce entonces una inmersión total en castellano del alumnado escolarizado que en su mayoría tiene como lengua materna el *tamazight*. Por tanto, a diferencia de otros modelos de inmersión lingüística que se llevan a cabo entre lenguas co-oficiales o para el acceso a lenguas extranjeras, en el centro del estudio de caso, el acceso al castellano no se apoya en la lengua materna. Tampoco hablaríamos del aprendizaje del castellano como lengua extranjera, ya el alumnado es de nacionalidad española en la práctica totalidad. Por tanto, estaríamos ante una inmersión total en castellano (L2) con alumnado de lengua materna (L1) distinta (*tamazight*), aún siendo de nacionalidad española.

El discurso sobre la lengua está presente en la vida de la ciudad y como trasladándose desde ella, también llega al centro educativo. Se escuchan conversaciones en *tamazight* entre las familias o entre los niños y las niñas. También son frecuentes las discusiones o desacuerdos en esta lengua, porque suelen expresarse con mayor comodidad en la lengua materna. Pueden aparecer intérpretes espontáneos cuando alguien, generalmente docente, tiene dificultades para hacerse entender con alguna madre o algún padre. Incluso alguna niña o algún niño puede asumir el papel de traductor cuando es el profesorado el que no ha tenido éxito en su comunicación.

En el curso 2010-2011 se incorporó al centro una persona que, en el papel de “mediadora cultural”, asumía las tareas de mediación lingüística y cultural entre las partes de la comunidad educativa, aunque esta figura no ha tenido continuidad. No obstante, la manifiesta dificultad lingüística influye en los procesos de comunicación entre el centro educativo y las familias. Una prueba de ello es el uso de mensajes muy sencillos, escuetos o básicamente funcionales, que trasladados a los textos escritos pueden incluso acompañarse de pictogramas para asegurar la comunicación funcional, pero que eliminan toda profundidad semántica, analítica o explicativa sobre causas o porqués. Por supuesto, también afecta al alumnado, especialmente a través del constante interés por conseguir mejoras en sus habilidades lingüísticas en castellano como medio para aumentar sus posibilidades en el denominado, desde la administración, “éxito” educativo.

²⁸ http://www.fondation-besnard.org/article.php3?id_article=1162
<http://tudart-tamazight.blogspot.com/search/label/Movimiento%20Cultural%20Amazigh>

De la misma manera, en la planificación y desarrollo de las entrevistas a las familias, el nivel de expresión en castellano ha sido puesto en relieve para la elección de los mejores informantes. Por un lado, contábamos con la complicidad de las familias asistentes a la Escuela de Madres y a las clases de alfabetización, pero en este caso, la gran mayoría se consideraba incapaz de mantener una conversación en castellano sobre la realidad escolar. También descartamos la posibilidad de usar a una persona que interpretara porque las madres rechazaban el que alguien ajeno a la Escuela de Madres escuchara sus opiniones. Ante esta situación buscamos entre las familias, asistentes o no a la Escuela de Madres, aquellas que se sintieran cómodas en una conversación en castellano sobre la realidad escolar, y que aceptaran una entrevista para una investigación en este sentido. Aún así, durante las conversaciones la diferencia entre mi lengua materna y la de las familias creó diferentes situaciones y climas.

INV En esta ocasión nos encontramos de nuevo con un grave problema de comunicación ya que Hassan comprende escasamente las preguntas en castellano y sus respuestas en este idioma parecen repetir una y otra vez las mismas palabras, mostrándose siempre muy complaciente más que sincero (Transcripción, p. 5).

Unas veces el padre o la madre opta por una actitud de introversión respondiendo sólo a las preguntas planteadas y haciéndolo de forma breve. Otras veces, incluso cuando el conocimiento del castellano es limitado, la familia usó diferentes recursos para conseguir que yo comprendiera el mensaje. Incluso, hay quien rechazó la invitación o la dirigió a una de las personas de la familia más conocedoras del castellano.

INV «[...] comenzamos la entrevista que surge de forma muy fluida y con respuestas rápidas y tranquilas de Fatiha, aunque todas ellas en un castellano muy básico, funcional pero rudimentario» (Transcripción, p. 1).

La misma situación lingüística que caracteriza al centro educativo con respecto a su comunidad, es decir, la discrepancia entre la lengua del currículo y la materna, provoca sentimientos, actitudes y respuestas diferentes en las familias. Para algunas, el centro educativo no deja de ser una institución en la que, por razón de lengua, se encuentran en desventaja. En el imaginario de estas familias la diferencia lingüística puede llegar a adoptar un rango de “índice de estatus” que iguala o distancia al centro educativo de ellas, según las habilidades en la competencia en comunicación lingüística en castellano. Estas habilidades

superan lo meramente lingüístico e incluyen los recursos para usar el castellano de forma asertiva, empática o negociada en las conversaciones.

INV «No me mira a la cara, cuando habla él utiliza básicamente monosílabos o respuestas muy cortas. Me pareció que no entendía demasiado el castellano y que esa sensación le avergonzaba, aunque también pudo influir la situación en la que se desarrolló la entrevista» (Transcripción, p. 11).

La relación con el contexto escolar no es la única que puede verse afectada por la diferencia de idioma, también influye en el apoyo escolar que las familias pueden brindar a sus hijos e hijas. Así, algunas familias manifiestan que ellas no pueden ayudar a los niños y niñas.

F8 «Antes no sabía la «A», ahora escribo mi nombre y frases... es que antes cuando hablaban los dos niños yo no los entendía y ahora un poco sí» (Transcripción, p. 15).

Una valoración de este tipo de la situación, puede explicar que las familias limiten su contacto con el centro educativo; que opten por mejorar las habilidades en este sentido; o que se decanten por actitudes de reivindicación de su lengua materna. La lengua asume entonces, un valor que supera lo lingüístico o lo comunicativo y se acerca a lo cultural e identitario. El idioma es entendido como un signo de identidad que une dentro de un grupo, pero también que diferencia al grupo de otros. Se convierte entonces en una herramienta de reafirmación de lo que un grupo es, más aún cuando un idioma concreto se asocia también con una religión determinada y se convierte en la “lengua sagrada”.

F1 «Me gustaría que aprendieran árabe porque nosotros somos musulmanes» (Transcripción, p. 1).

También las habilidades en comunicación lingüística en castellano superan lo meramente escolar y se convierten en un vehículo para la relación social y política. El uso de un castellano que permita responder con éxito a algunas preguntas, es requisito para la obtención del Documento Nacional de Identidad, a la vez que un recurso interesante para ampliar la red de relaciones sociales, pero también laborales, más allá del barrio en el que se enclava el centro educativo.

F8 «Ahora estoy estudiando en un curso de la Cruz Roja, llevo 3 meses y ya hablo un poco más (sonríe) pero poco. Mejor en árabe y *cherja (tamazight)*» (Transcripción, p. 15).

El papel que el idioma tiene como elemento que facilita o dificulta el establecimiento de relaciones sociales, no es sólo evidente en el caso de las familias dentro y fuera del contexto escolar. La infancia también vive situaciones de acogida o de rechazo por razón de su lengua, no sólo como instrumento que facilita la comunicación, sino como elemento de construcción de su propia identidad.

F10 «Ha notado mucho el cambio cuando vinimos de Madrid, porque él no habla *cherja* (*tamazight*) y como aquí los niños lo hablan, pues nota la distancia. Él habla árabe y ahora también español» (Transcripción, p. 18).

En definitiva, para la vida de las familias del caso, el idioma supera sensiblemente el problema de lo lingüístico y curricular al estar relacionado con aspectos políticos, culturales, de identidad, sociales o religiosos. Es más, durante las conversaciones, el idioma castellano aparece sobre todo para abordar los temas relacionados con la identidad social o la comunicación grupal, pero no parece ser entendido por las familias como un elemento clave para el éxito educativo o el aumento de oportunidades sociales y laborales, como sí parecían destacar las maestras.

En este sentido ¿cómo viven las familias la falta de competencia en el idioma del currículo escolar? Es evidente que el desconocimiento del castellano y la discrepancia entre la lengua materna de las familias y la lengua vehicular del centro educativo, dificulta el proceso de comunicación entre las familias y la escuela. Pero más aún, en algunos casos puede incluso mermar la estima personal del adulto con respecto al proceso de aprendizaje escolar del estudiante, en la medida que se sienta incapaz de participar en un idioma que no domina. La discrepancia entre los idiomas va más allá de lo curricular y comunicativo en la medida que sólo el idioma oficial es el válido para la realización de algunos procedimientos. Se *visibiliza* entonces una situación de desventaja entre quienes son competentes en el idioma oficial y quienes lo son en otro idioma, que aunque “extra-oficial” está tan extendido como el primero, por lo que muchas de las formas de abordar la situación desde las familias del caso lo plantean como una cuestión social y política. De hecho, desde este punto de vista, el desconocimiento del castellano es una de las variables que condicionaría a que muchas personas no logran el documento nacional de identidad. Por lo que, conocer el castellano supone disponer de mayores oportunidades y posibilidades de participación. El idioma oficial incluso permitiría ampliar la red de relaciones más allá del entorno próximo y en la medida en que estas oportunidades diferencian a quien no las tienen, el conocimiento del idioma oficial se convierte en una herramienta de poder y de autonomía.

En parte, la decisión que se asuma con respecto a cómo afrontar esta situación lingüística, influirá en la forma de relación entre las familias y el centro educativo. De manera que la no participación en la vida del centro, en algunos casos, puede analizarse como una respuesta de desinterés por la vida escolar; pero también puede convertirse en un acto de protesta en forma de “no presencia”, por la desatención política y cultural a la lengua materna de una parte importante de la comunidad; también, en una forma de depositar la máxima confianza en el papel que ejerce el profesorado, o incluso, por falta de autoestima o de tradición en el contacto y relación con la escuela. En cambio, otras familias afrontan esta barrera idiomática haciendo uso de cuantos instrumentos disponen (comunicación escrita, intérpretes, gestos...), o participando en las actividades de alfabetización en castellano y de las que pueda ofrecer el centro.

Quizás tras cada una de estas formas de encarar la diversidad lingüística estemos ante respuestas diferentes de interpretación de los distintos mecanismos de relación entre culturas. Relaciones entre la escuela y la familia donde el aprendizaje en castellano y el no uso de la lengua materna se interpretan como mecanismos asimétricos de asimilación por parte de la cultura dominante. Todo ello frente a quienes analizan el mismo hecho desde la perspectiva de un necesario proceso de integración donde el conocimiento y uso del idioma oficial se convierte en requisito de adaptación gradual, sin perjuicio de la lengua propia.

No obstante, y tras enunciar algunas pistas sobre la situación que pueden experimentar las familias con respecto a la discrepancia entre idiomas que existe en el centro del estudio de caso, a continuación prestaremos mayor atención a los efectos que esta situación tiene en la forma de entender a la infancia por parte de las familias, a través de la siguiente pregunta: ¿en el proceso de construcción de la infancia por parte de las familias influye la experiencia que estas tienen en cuanto a la discrepancia entre la lengua materna y la curricular en el centro del estudio de caso?

Hasta ahora, una de las conclusiones a las que nos hemos aproximado se refiere a que muchas familias no entienden la diferencia de idiomas como un problema para el desempeño escolar en sí mismo, sino que más bien, sitúan el debate en los procesos y mecanismos puestos en funcionamiento para responder a ella, porque cada actuación encierra un sentido que puede aunar, separar o incluso fragmentar la comunidad.

Para algunas familias, la reafirmación de su identidad es el argumento que avala el aprendizaje de su lengua materna en el contexto escolar. Mientras otras asumen el aprendizaje del castellano en el ámbito escolar no sólo como estrategia didáctica, sino como herramienta necesaria para alcanzar una futura oportunidad social y laboral, sin menoscabo de su identidad cultural.

Sin embargo, en el sentido que ambas posturas tienen con respecto a la forma de entender a la infancia, no existen profundas diferencias. Ambas realizan un análisis considerando sobre todo los argumentos del adulto y relegan a un segundo lugar el papel activo de los sujetos infantiles. Incluso es posible que sean las familias que no llegan ni a plantearse la cuestión lingüística las que, de manera más o menos intencionada, concedan mayor protagonismo y capacidad de decisión a las niñas y niños, en la medida que dejan en sus manos cómo enfrentarse a ella.

La reflexión sobre la posible influencia que tiene la diferencia de lengua, en el contexto familiar y en el contexto escolar para la construcción de la infancia, en opinión de las propias familias entrevistadas, conlleva una reflexión lingüística, social y otra que podríamos llamar pedagógica.

Por un lado, si admitimos esta relación, asumimos la influencia entre el uso de una lengua y el proceso de construcción de la infancia. Nos acercamos, desde el punto de vista sociolingüístico, a la infancia como concepto y pensamos en cómo una lengua contribuye a la configuración conceptual de la realidad. Este aspecto es especialmente interesante en un contexto multilingüe cuando usamos palabras y traducciones literales de las mismas olvidando el sentido que un uso tiene en el contexto cultural e histórico de la propia lengua.

Por otro lado, si no confiáramos en esa relación entre la lengua y la construcción de la infancia dejaríamos al margen las relaciones que los procesos lingüísticos tienen en la construcción del pensamiento, a favor de priorizar quizás, los aspectos propiamente conductuales o de índole social. Desde este punto de vista, podríamos pensar que más que un uso lingüístico u otro, son nuestros comportamientos y actuaciones con los niños y niñas los que determinan nuestra forma de verlos, sin que ello tenga necesariamente relación con los usos lingüísticos.

Pero, más allá de plantear posibles escenarios para la reflexión, no es nuestra intención avivar un debate entre posicionamientos conductuales y sociolingüísticos, sino más bien continuar pensando sobre qué es lo que en este contexto de diversidad lingüística y cultural aprenden las niñas y los niños y el papel que las familias juegan en ello.

Si tuviéramos que dibujar esta situación podríamos elegir un gran círculo que incluyera a la familia, la lengua materna y la infancia, porque es en el contexto familiar, como primer grupo de socialización, como a través de la lengua materna, la familia establecería las relaciones que delimitaran lo que es la infancia de lo que no lo es y las normas de relación que considerarían propias de la misma. En otro círculo se incluiría otro grupo importante de socialización para los niños y niñas, aunque lo sea meramente por el tiempo que pasan en él: el escolar. La escuela, la infancia y la lengua curricular, conformaría el segundo gran círculo de

la misma forma que el primero, es decir, se establecería una relación entre la forma como la escuela utiliza la lengua curricular para construir una infancia escolarizada.

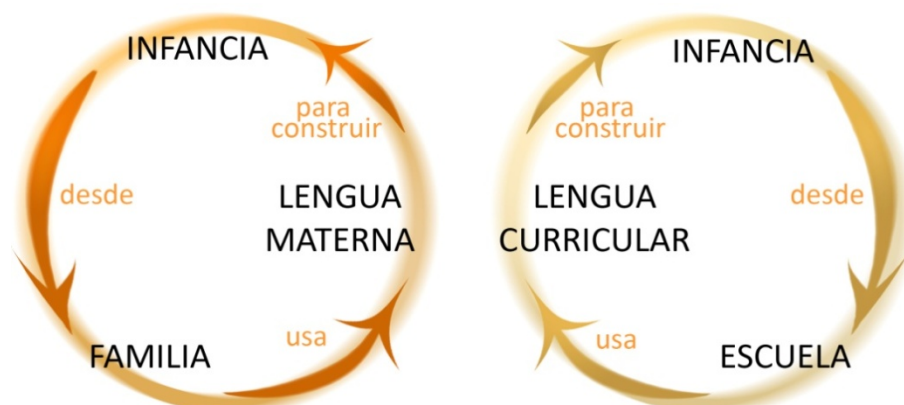


Fig. 7.3: Paralelismos entre la lengua materna y la curricular

Estos dos círculos en movimiento se convierten en ruedas, que aunque comparten elementos, pueden llegar a girar en sentidos contrarios. En esta situación, la lengua asume un papel secundario en la medida que un rumbo diferente para la infancia, marcado desde la escuela o desde la familia, puede realizarse en la misma o en diferente lengua, sin que ello le reste importancia. Pero lo que evidencian estas ruedas en movimiento es una ruptura entre los intereses familiares y los escolares. Unas veces se manifestarán a través de la lengua, aunque es probable que encuentren otras áreas de confrontación, en las que el ruido de la diferencia idiomática no nos deje escuchar otros problemas que dificultan el acuerdo. Cuando se produce una ruptura entre la familia y la escuela, la infancia escolarizada parece encontrarse en tierra de nadie o sobre un lodo de incertidumbres que pone en cuestión tanto la labor familiar como la de la institución escolar.

Sin embargo, cuando el elemento común de ambas ruedas, es decir, la infancia, se convierte en el eje de unión entre la rueda de la familia y la rueda de la escuela, el hecho de disponer de idiomas diferentes para expresarlo, compartirlo o transmitirlo, no se transforma en un problema, sino más aún, en una potencialidad para llegar al mismo punto desde caminos diferentes. La lengua curricular puede o no coincidir con la materna, incluso la lengua materna puede buscar espacios de profundización y cuidado más allá del espacio escolar a través de las asociaciones o espacios culturales. El reto entonces se traslada a consensuar entre escuela, familia, sociedad, niños y niñas, el modelo de infancia al que aspiramos desde los centros educativos en general y el que nos ocupa en particular.



Fig. 7.4: Relación entre la lengua materna y la curricular con la infancia en el eje

2.2. Las miradas desde las familias hacia la institución educativa

Es más que posible que no todas las familias entiendan lo mismo cuando alguien se refiere a una escuela como “buena”, incluso es probable que el significado de “bien educado” o de “buen estudiante” adquiera matices distintos según el interlocutor al que preguntemos. De la misma manera, es previsible que existan diferencias entre las expectativas de las familias con respecto a lo que desean del centro educativo, o sobre qué elementos lo convierten en un centro “deseable”. Pero, más que tratar de cuantificar el tipo de impresiones, descripciones y expectativas de las familias del centro del caso, nuestro interés se dirige a intentar comprender cómo las familias entrevistadas viven, entienden y valoran las expectativas, propias y ajenas, hacia la escuela, y cómo estas conceptualizaciones se relacionan, en su caso, con la forma de acercarse a la infancia escolar. Por ello, nos preguntamos: ¿las expectativas depositadas en el proceso de escolarización guardan relación con la idea de infancia que las familias esperan? A lo largo de las líneas siguientes expondremos y reflexionaremos sobre las intervenciones de las familias entrevistadas en relación con el centro educativo: sus expectativas, visiones, formas de colaboración o su participación como parte de la comunidad educativa.

Uno de los primeros temas que surge en las conversaciones con las familias, alude a la reputación del centro educativo, quizás porque suele ser uno de los aspectos que más interesa a las familias para la escolarización en él de los niños y niñas. Antes de las evaluaciones diagnósticas, esa popularidad se basaba en impresiones más o menos personales e informales que se transmitían de unas familias a otras, aunque en la mayoría de los casos, no se trataba de una valoración en términos objetivos, concretos y cuantificables, sino más bien de una serie

de impresiones, percepciones personales, prioridades o estatus, que decantaban la balanza finalmente. En los últimos años, a la reputación, digamos “histórica” del centro educativo, se añade la obtenida a partir de los datos de las evaluaciones diagnóstico, que señalan unos resultados por debajo de la media de la ciudad en los aspectos valorados, y en definitiva, afianzan esa tendencia a clasificar al centro del estudio de caso por debajo de la media.

Sin embargo, lo que observamos a través de las entrevistas mantenidas con las familias de esta comunidad educativa, es que no suelen recurrir a datos estadísticos o publicaciones académicas para avalar sus impresiones con respecto al prestigio del centro educativo. Más bien, se refieren a los comentarios que les hacen otras personas de su confianza, y en donde el centro educativo no parece destacar o cuando lo hace, lo hace por cuestiones negativas.

F1 «[...] pero cuando digo que los traigo a este colegio... Hay colegios mejores. Cuando dices que vienes de este colegio no le dan importancia» (Transcripción, p. 1).

F7 «La verdad, es que antes la gente me metía miedo... porque ese cole... que los niños de este cole están muy mal educados, que pegan, pero 10 años aquí y nunca nada, nunca me he quejado» (Transcripción, p. 13).

Sin entrar a valorar la veracidad y el valor de estos comentarios, o el tipo de datos que parecen desprestigiar al centro escolar, sí resulta interesante para nuestro objetivo profundizar en la forma como las familias entienden que debe ser una escuela para dotarla de mayor valor. En este sentido, uno de los caminos a seguir puede ser ahondar sobre el tipo de expectativas que las familias otorgan a la institución.

F1 «[...] que aprendan lo importante para que no sea muy retrasado» (Transcripción, p. 1).

F10 «Que aprenda todo, como el resto de los compañeros. Estoy muy contenta porque ha avanzado mucho. También en inglés. Yo hablo francés e italiano y me encantaría que mi hija aprendiera también, porque ya entiende árabe, aunque no lo habla y también *cherja (tamazight)*» (Transcripción, p. 19).

Durante la conversación, muchas de las familias aluden al valor académico de la escuela, mientras que otras destacan la labor que se desarrolla en el centro educativo desde el punto de vista del progreso personal y del apoyo individual.

F5 «Sí, yo no tengo queja del cole, a Yusef le ayudan y eso es lo que más me gusta [...] Me gustaría que mi hijo consiguiera alguna carrera, si Dios quiere» (Transcripción, p. 9).

F9 «He tenido una niña aquí y ha salido muy contenta. Antes estaba en Madrid y no tuvo problemas de nivel. Tengo otra niña en el instituto y me gustaría que hiciera algo de tecnología... Yo también estudié en Marruecos, en la Universidad, Economía» (Transcripción, p. 17).

Aunque se argüía “la mala educación de los niños y niñas” como una de las razones de la reputación del centro, son los aspectos más concretos y academicistas los que las familias demandan del centro educativo. Quizás no se trata de una contradicción en sí misma, sino un argumento con el que las familias que lo utilizan dotan a los contenidos académicos, propios de la escuela, de valor en la formación integral de las personas.

F8 «Porque quiero que aprendan de todo, para su futuro, para estudiar» (Transcripción, p. 15).

F7 «Lo más importante es que tengan una educación y salgan con una carrera. Mis hijos, ninguno ha dejado de estudiar. Tienen buenas notas. El mayor quiere ser maestro de Educación Física o Médico de Familia; y la niña maestra o Pediatra... así que menos mal que aguantan, que si no...» (Transcripción, p. 13).

De hecho, al tratarse de un centro educativo situado en uno de los barrios menos favorecidos de la ciudad, donde existen altas tasas de analfabetismo y desempleo, sobre todo en mujeres, es posible que las familias que valoran el aspecto académico de la escuela, lo hagan comprendiéndolo en un sentido que supera lo cultural y se empapa de significados relacionados con las oportunidades y opciones de futuro. Las familias que entienden el centro educativo de esta forma, le asignan un gran nivel de confianza en cuanto a la selección “de lo bueno”, no sólo para el aprendizaje curricular, sino para el desarrollo personal presente y futuro. En este sentido, esperan que la escuela consiga superar la “reproducción” social del barrio y logre “compensar” la desigualdad existente a través de la formación.

F2 «Que enseñen más a los niños porque yo no puedo ayudar a mis hijas» (Transcripción, p. 3).

F6 «[...] Que tenga un buen futuro. Gracias en parte a los profesores» (Transcripción, p. 11).

F11 «[...] Que mi hija mejore, que estudie para que tenga un futuro. Que sea lo que quiera, que esté bien situada, pero que no me pida dinero (risas) y que no se meta en problemas» (Transcripción, p. 21).

F2 «[...] Hay algunas cosas que deberían aprender en casa, pero como no pueden pues tiene que ser en la escuela o en una academia, también» (Transcripción, p. 3).

Quizás estas palabras encierren algo de resignación familiar, ante un contexto académico que supera sus habilidades y que afrontan otorgando a la institución escolar todas las posibilidades de formación, pero no sólo estas. La escuela es vista entonces como un lugar de formación académica y personal, posiblemente incluyendo también aspectos de la socialización inicial que en otros momentos hubiera desempeñado la familia, como una institución de socialización previa. Se establece así el puente que va desde la familia resignada a la infancia institucionalizada, donde las primeras pueden no sentirse cómodas o incluídas.

Otras familias, reconocen el papel que la escuela puede asumir en la vida de los niños y las niñas, pero no comparten algunas de las dinámicas escolares desarrolladas. En estos casos, puede que exista una discrepancia entre las expectativas de unos y otros, o simplemente en cuanto a los métodos desarrollados.

F1 «[...] Y la verdad es que me gustaría que aprendieran más religión, porque no aprenden nada. Mi hija me cuenta que el maestro de religión siempre les da la misma hoja. En este colegio parecen que los niños estén abandonados. El niño lo que se le enseña lo coge y no cogen nada» (Transcripción, p. 1).

F4 «No lo sé, el cole lo veo bien, los profesores también es que me parece que son más los niños. Tenían que hacer más caso. Tenían que tener más miedo y no sé si aquí regañan fuerte. Bueno, tanto como para pegar con un palo como cuando yo era pequeña e iba a la Residencia, no... pero fuerte» (Transcripción, p. 7).

F9 «Me gustaría que fueran más severos, que los niños fueran más responsables, que cuiden sus libros porque si la madre no sabe nada, pero tampoco lo sabe... necesitan un

poco más de castigo... que aprendan a respetar a los mayores, porque yo recuerdo que cuando yo era pequeña, tenga la razón o no, no podía hablar con los mayores, para que haya respeto» (Transcripción, p. 17).

Por un lado, en el discurso utilizado por las familias entrevistadas sobre la detección de necesidades o la respuesta a los problemas existentes, se puede caer en el error de encontrar sólo las soluciones que puede llevar a cabo “la otra persona”, dejando en un segundo plano las propias responsabilidades al respecto. Surge de este modo un alegato sobre la “culpabilidad ajena” que básicamente varía en función de quién lo erige y a quién lo dirige: docentes, niños, niñas, familias o administración. En la búsqueda de culpables pareciera que dirigimos a la deriva a una infancia en medio de un oleaje que empuja a diferentes direcciones sin que nadie se interese por acordar un rumbo hacia el que todos los tripulantes quieran dirigirse.



Fig. 7.5: La comunidad educativa a la deriva en la búsqueda de culpables

Incluso desde estos posicionamientos podemos llegar a olvidar el sentido que este contexto tiene para los sujetos infantiles, y sus motivos para no “respetar a los mayores”, o a interesarse por aspectos que llevan a algunas familias a pensar que “no saben nada”.

La forma y el significado que las familias otorgan a su participación en las dinámicas escolares, también nos ofrece información sobre su forma de mirar a los hijos e hijas en la escuela. De hecho, es posible intuir una posición más proteccionista con la infancia en aquellas familias que reducen su participación en el centro para tareas de control sobre las niñas y los niños.

F4 «[...] Pues que estén más pendientes y que cuando no hagan las cosas pues que nos avisen a los padres, que lo apunten en un papel para saberlo [...]» (Transcripción, p. 7).

F1 «Tienen profesores buenos, se portan bien con los niños, los llevan a las excursiones y se divierten. No sé. Está todo bien» (Transcripción, p. 1).

De una u otra forma, las familias entrevistadas han manifestado su interés por la educación de sus hijas e hijos, en primer lugar con su interés por participar en la investigación, y también a través de sus explicaciones.

La participación de las familias en el centro es otro de los aspectos que han sacado a la luz tanto en las entrevistas con las familias como en las de las maestras. En este sentido, el proyecto INCLUD-ED, ya mencionado en el capítulo anterior, mostró en su informe final algunos datos referidos al tipo de participación de las familias en las escuelas:

1. PARTICIPACIÓN INFORMATIVA	<ul style="list-style-type: none">- Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado.- Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro.- Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones.
2. PARTICIPACIÓN CONSULTIVA	<ul style="list-style-type: none">- Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado.- La participación se basa en consultar a las familias.- La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro.
3. PARTICIPACIÓN DECISORIA	<ul style="list-style-type: none">- Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión.- Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación a resultados educativos que obtienen.
4. PARTICIPACIÓN EVALUATIVA	<ul style="list-style-type: none">- Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo.- Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.
5. PARTICIPACIÓN EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none">- Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar.- Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades.

Fig. 7.6: Tipos de participación. En VV.AA: Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Informe final del proyecto INCLUD-ED, p. 84.

No siempre, ese interés puede reflejarse en una implicación activa en el centro, bien por falta de confianza, por escasez de mecanismos o por desconocimiento, pero el hecho de que no se produzca con tanta frecuencia como los docentes demandan, no indica necesariamente un deseo de las familias de distanciarse de los objetivos escolares. Un ejemplo de ello es el interés por aportar al proceso formativo con la colaboración con otras entidades además de la escolar, así como de realizar un análisis crítico en referencia al contexto social y del barrio que rodea a la escuela.

F5 «Yo además llevo a Yusef a una academia de Inglés y al Logopeda y no lo llevo a más ayudas porque no tengo como costearlo. Yo soy pensionista y mi marido lleva 3 años en el paro» (Transcripción, p. 9).

F7 «Me gustaría venir más, a todo lo que me llaman. También estuve en la asociación pero lo dejé porque hay muchas madres que les da igual, que pasan porque son muy cerradas» (Transcripción, p. 13).

F2 «Todo está bien... los profesores... pero los niños... en el barrio hay mucho gamberro... [...]» (Transcripción, p. 3).

Las familias actúan en la comunidad educativa como un grupo más de presión para la escuela, pero también para la infancia escolarizada. Como grupo ejercen su poder no sólo en la selección del centro educativo, sino en la proliferación de discursos acerca del prestigio de unos u otros centros. No necesariamente son un grupo homogéneo, ni tampoco son el único, pero son un grupo poderoso, porque sus discursos ganan credibilidad en la medida que son escuchados, avalados y asumidos por la demás población interesada, por ejemplo los padres y madres con hijos e hijas en proceso de toma de decisiones sobre dónde iniciar la escolarización.

En definitiva se trata de un discurso sobre expectativas, sobre lo que la familia espera de la escuela, pero que en la mayoría de las entrevistas se ha evidenciado desde una visión unidireccional desde la familia a la escuela, y donde la infancia asumía un rol meramente benefactor e incluso pasivo. La aparente diversidad en cuanto a las pretensiones familiares con respecto a la escuela, que incluirían intereses academicistas, otros relacionados con el desarrollo personal, y también de índole más integral. Incluso las actuaciones de las familias ante esta realidad desde la oposición y el rechazo activo hasta la inacción, encierran en el fondo, en la medida que se plantean desde un sentido unidireccional desde la visión de la familia a la escuela, una forma de entender la infancia en términos reduccionistas y simples. Reduccionistas porque adjudican la responsabilidad académica y de desarrollo personal a lo que acontezca dentro de las aulas, y en muy pocas ocasiones se saca a la luz el papel que la familia, el barrio, los medios de comunicación, los iguales, otros adultos, las estructuras, e incluso los propios niños y niñas, y en definitiva, la sociedad tiene en este proceso. También simple porque, aunque lo hagan de forma diferente, llegan a una misma visión en la que el centro educativo, asume un rol de “super-escuela” capaz de dar respuesta en el horario

escolar a todas las necesidades y de todos los tipos, como si las necesidades de la infancia se satisficieran con unas escuetas actuaciones aisladas impuestas por los adultos. Una visión paternalista de la infancia institucionalizada a través de la escuela o la familia, que antepone la perspectiva de cuidados desde los adultos-protectores, con la autoridad, frente a la identidad, autonomía, derechos y capacidades de los niños y niñas como personas individuales, pero también como grupo, más allá de los muros de una casa o de una escuela.

Sin embargo, y aunque muchos de estos discursos prescindan de las niñas y de los niños o les adjudiquen un papel como meros benefactores, nos preguntamos si ¿tiene efectos sobre la propia construcción de la infancia escolarizada el discurso sobre el prestigio del propio centro educativo en el que se escolariza? Como ya hemos señalado con anterioridad, la escuela asume un rol de agente socializador que contribuye a construir una identidad personal y de grupo, lo que venimos en llamar, la infancia escolarizada. El imaginario, pero también los mensajes y discursos que otros grupos tengan, no sólo influyen, sino que pueden actuar como profecías, incluso cuando el individuo trata de negarlos o se opone. Las expectativas de los adultos con respecto al centro educativo pueden asumir un papel estigmatizador con respecto a los chicos y chicas, incluso proviniendo de las propias familias por medio de mensajes verbales, pero también a través de actuaciones que reflejen celos de participación, de relación entre las familias o de aislamiento dentro del barrio. En este contexto, las niñas y los niños podrían encontrarse entre la disyuntiva de decidir entre formar parte del grupo escolar o no hacerlo. Pertenecer al grupo supone en muchos casos ser conscientes del rechazo que manifestarán otras personas por el mero hecho de pertenecer a un grupo de escaso prestigio. Por su parte, negar la pertenencia al mismo, aunque sea real la asistencia al centro, requerirá unas extraordinarias dotes de personalidad, fortaleza e independencia para mantenerse al margen de las presiones grupales. En uno u otro caso, es evidente el poder que los niños y las niñas son capaces de poner en funcionamiento cuando las necesidades lo requieren, pero sobre todo, cuando tienen opciones de hacerlo. Se trata de mecanismos que ya ponen en funcionamiento, con los que se protegen, se construyen, se influyen, se apoyan y que en muchos casos parecen pasar inadvertidos en el mundo adulto. Quizás, habría que sumar una opción más, la referida a hacer frente y dismantelar el discurso premonitorio y estigmatizador, sin embargo, se trata de una labor que en ningún caso debería ser asumida en solitario por uno de los grupos de la comunidad educativa (familia, escuela o infancia).

Por tanto, el discurso que las familias entrevistadas explicitan sobre la escuela no sólo nos informa sobre su forma de entender la institución escolar, sino también sobre el papel que la infancia ha de jugar en ella y por ende, el consenso entre familia y escuela sobre la infancia por la que se quiere trabajar colaborará también a acercar las dos instituciones. Sin embargo,

la mera colaboración entre ambas, escuela y familia, no implica necesariamente la incorporación de la visión desde la infancia, de hecho, familia y escuela pueden coincidir en acercarse a una infancia escolarizada desde la visión adulta sin considerar e incluir en los procesos a los niños y a las niñas. Entonces ¿cómo enfrentarse al desprestigio? No siempre las valoraciones que se hacen del rendimiento escolar, de una escuela, de un barrio, así como las proyecciones sobre las personas, son ciertas o justas. No siempre consideran las diferentes situaciones de partida, las diferentes realidades educativas, laborales e incluso económicas a las que las diferentes escuelas han de hacer frente. Sin embargo, una vez iniciada la maquinaria de la clasificación, difícilmente podremos detenerla a través de actuaciones aisladas, desgajadas o descompasadas, el peligro radica entonces no sólo en la clasificación, y asignación de estatus a barrios, familias o escuelas, sino a la consecuente proyección sobre los niños y niñas de una carga que podría convertirse en todo en un estigma desde su presente hasta su futuro.

De las entrevistas no conseguimos obtener una profunda reflexión sobre este tema que nos permita comprender cuáles son los mecanismos a los que las familias atribuyen esta capacidad, más allá de la inicial búsqueda de responsables entre la escuela, el barrio o incluso las familias. Volvemos así al inicio de este apartado cuando hablábamos de un discurso de culpables, y sería este el que cerraría un círculo, como el de la figura siguiente, en el que se relacionarían la infancia, la escuela y la familia con las expectativas y el prestigio en función de distintas fuerzas. Este círculo se retroalimentaría continuamente con ayuda de una fuerza centrífuga que romperá la unión entre la comunidad educativa, expulsándola al exterior, apoyada en argumentos de escaso prestigio y expectativas. En cambio, el mismo círculo, podrá actuar uniendo a la comunidad educativa e impulsando esa unión como una fuerza centrípeta si se apoyan en el acuerdo y el logro de mayor prestigio y mejores expectativas. En esta búsqueda, quizás resulte más sencillo abordar la situación desde una perspectiva de futuro en la que un modelo de infancia al que aspirar.



Fig. 7.7: Fuerzas centrípeta y centrífuga en la comunidad escolar

3. EL SENTIDO DE LA INFANCIA

Las entrevistas mantenidas con las familias fueron un adecuado momento para conversar sobre los niños y las niñas, porque creemos que las percepciones de las familias, los valores, prioridades o preocupaciones que nos expresan, nos ofrecen interesante información sobre el sentido que para estos adultos tiene la infancia. Por ello, las líneas siguientes las dedicaremos a exponer algunas de estas ideas y el análisis de las mismas, primero a través de la mirada de padres y madres sobre sus hijos e hijas por medio de las descripciones de los mismos, de cómo ven sus juegos, de las responsabilidades que asumen o que les asignan, de las actividades fuera del hogar, así como de la forma de ejercer la autoridad adulta. Pero también, a través de las proyecciones de los papeles sociales atribuidos a los hombres y las mujeres que son aprendidos por la infancia en el entorno familiar.

3.1. Las familias hablan sobre la infancia

Las conversaciones las iniciamos hablando de aspectos cotidianos, del día a día en el colegio, y sólo una vez iniciado el diálogo, abordamos la cuestión de los niños y de las niñas. Entonces, las madres y los padres hablan de sus hijos e hijas con cariño, se les dibuja una sonrisa al escuchar la pregunta “¿cómo es tu hijo?” y surgen calificativos que sobre todo destacan las cualidades más valoradas por las familias o en su caso, las que resultan más destacables.

F6 «Muy bueno y muy buena, los dos. Son buenos porque yo me porto bien con ellos. Juego en el parque, los llevo en bici...» (Transcripción, p. 11).

F7 «Bueno, contento, es cariñoso...» (Transcripción, p. 15).

“Bueno” o “cariñoso” son algunos de los apelativos y los usan incluso cuando admiten conductas de tipo “ojo por ojo” como forma de solucionar los conflictos con otros niños o niñas. Para comprender el sentido de estos adjetivos debemos tener en cuenta que se trata de una conversación entre una maestra y una familia. Una situación, en la que por mucho que nos esforcemos, siempre estará presente la presión que supone el contexto escolar donde adjetivos como “bueno” y “malo” parecen tener una significación propia que se traduce en determinadas evaluaciones finales, expectativas con respecto a los niños y las niñas, o incluso un tipo de trato y comprensión de cada situación individual y grupal. Considerar esta relación nos ayudará a entrever, en las palabras de las madres y los padres, cierto interés por agradar a la persona que representa a la escuela. Una institución que influye en el desarrollo y estado de sus hijas e hijos, y que en sí misma tiene sus propias expectativas. De hecho, es posible que en otro contexto entre interlocutores distintos, por ejemplo en una conversación con personas dedicadas al deporte, las familias hubieran destacado otras cualidades que quizás, pensarán de mayor interés en ese contexto deportivo. Pero entonces, al señalar estas cualidades en la infancia escolar con una probable intención de agradar a la institución ¿qué sentido le otorgan a la infancia escolarizada?

Si nos acercamos al contexto escolar entendiéndolo sobre todo como un entorno para una socialización cultural, pero también para el acatamiento de las normas establecidas, entonces el término “bueno” adquiere un sentido de “obediente” o “moldeable”. Pareciera que las familias quisieran destacar cualidades que creen serán valoradas en la escuela, para de este modo confirmar las expectativas institucionales. Esta forma de ver la institución favorece que las familias primen para la infancia valores de disciplina, docilidad o normalidad, frente a otros como crítica, resistencia o diversidad. Este análisis depende en gran parte del punto de vista que cada familia adopte con respecto a la escuela, aunque tanto si la consideran una institución receptiva, como si le asignan una función más creativa, unas y otras asumen una infancia en proceso que encontrará en la institución escolar una forma de construcción, más o menos dirigida, más o menos flexible, pero un camino hacia “ser”.

Sin embargo, en el discurso de algunas familias también se aprueba que los niños y niñas solucionen los conflictos a través de una especie de ley que podemos llamar “ojo por ojo”.

F1 «Me encanta porque es buena persona, no es violento... ahora, si le das tú, él te devuelve la paliza» (Transcripción, p. 1).

Pegar al que te pega, escupir si te escupen o morder a quien te haya mordido, se convierten en sugerencias que algunas familias hacen a sus hijos e hijas como estrategias para responder en caso de una situación de conflicto entre iguales. Pero ¿qué puede haber tras esta forma de enfrentarse al problema? Quizás las raíces históricas del pueblo *amazigh* puedan darnos una pista. Como ya vimos en el capítulo sobre la historia de esta cultura, se trata de un pueblo que nunca ha llegado a tener un estado propio, un pueblo nómada durante mucho tiempo que ha sido sometido por otras culturas en distintos momentos de su historia. Un pueblo que históricamente se ha encontrado en desventaja incluso cuando han sido más numerosos, pero que aún así, han padecido diferentes momentos de asimilación tanto espaciales, como culturales y lingüísticos, que se han evidenciado en prohibiciones en el uso de su lengua, en cambios en sus formas de vestir, de rezar, etc. Incluso, en la actualidad, todavía pueden permanecer sentimientos de ese tipo si tenemos en cuenta la no oficialidad de su lengua materna por ejemplo. En este contexto sociocultural, la etnicidad se manifiesta como «un elemento de resistencia a la dominación» (Onrubia Pintado, 2000, p. 14) y el “ojo por ojo” pudiera interpretarse como una estrategia rudimentaria de gran calado cultural que se ha mantenido en el tiempo y que ha impregnado todas las capas sociales, quizás como respuesta de un pueblo ante presiones, amparadas desde la oficialidad y legalidad, a las que sólo han podido responder a través de mecanismos de autodefensa.

Por otro lado, las actuaciones en las que se devuelve la ofensa o el daño no dejan de ser demostraciones de fortaleza ante un agravio. Y si bien tradicionalmente, como hemos comentado antes, pudieran comprenderse en un entorno de protección de un pueblo sometido, ahora, al ponerse en práctica de modo individual, también evidencian el poder físico y de rango de un sujeto concreto. Es más, para algunas familias, la posibilidad de “enfrentarse” a un opositor y hacerlo a través de la fuerza física es un signo viril, una cualidad deseada en los adultos varones y esperada también en los niños, tanto desde la acción (pegar para defenderse) como desde la resistencia (no llorar para no demostrar vulnerabilidad).

F11 «A veces tiene problemas... que si le han quitado la pelota... y entonces el débil suele venir a buscar a los mayores, recurre a los padres... al fuerte no le hace falta...» (Transcripción, p. 22).

F9 «Es muy miedoso. Siempre me dice que me pegan, me dice que no le piden perdón. Yo les digo su nombre y ellos me pegan, son muy brutos, me dice, y yo le digo que es su forma. En el cole de Madrid le enseñaron eso de pedir perdón y cuando llegó aquí no se lo decían» (Transcripción, p. 17).

Cuando las conversaciones con las familias se centran en las hijas, suelen aparecer calificativos que enriquecen los anteriores e incluyen habilidades relacionadas con la curiosidad o la perspicacia. La posibilidad de encontrar diferencias en el trato, no sólo por ser niña o niño, sino también en cuanto a la persona que las manifiesta, según se trate del padre o de la madre, nos ha llevado a decidir incorporar una sección dedicada al aprendizaje de diferentes papeles sociales del niño y de la niña que abordaremos en el apartado siguiente.

F2 «Tiene cada cosa... quiere salirse con la suya siempre, le gusta leer... es muy espabilada... cuando hablamos los mayores se queda con todo...» (Transcripción, p. 3).

De la misma manera que en el apartado anterior hablábamos sobre cómo la manera de mirar a la institución educativa también reflejaba una determinada forma de entender la infancia, o en su caso, lo que las familias esperaban de la escuela, nuevamente observamos cómo las expectativas de tipo académico reflejadas en forma de logros, asumen un estatus privilegiado para las familias. Madres y padres, muchos de los cuales no tienen el graduado escolar²⁹, trasladan a la escuela las opciones que las niñas y los niños tienen de conseguirlo, de hacerlo con éxito y rapidez. La infancia escolarizada se convierte entonces en un periodo de oportunidad académica, del que antes de la escolarización no se habían podido beneficiar, dadas las limitaciones de su contexto inmediato en este sentido. Sin embargo, este periodo no siempre se extiende hasta la formación superior y en muchas ocasiones, los cuidados familiares, las responsabilidades laborales o las dificultades económicas ponen fin a ese “periodo de gracia” dedicado a la formación académica.

F4 «Bien, es la única que ha aprendido rápido a leer y escribir. También sale de ella sumar, restar, escribir los números... Bueno, a veces se pone un poco de rabetas...» (Transcripción, p. 7).

F5 «Bueno, ha aprendido mucho [...] Está bien, un poco mejor que antes que lloraba por todo y tenía miedo por todo. Está mejor que como estaba. Sabe hablar, sabe estudiar, si ve las cosas de la tele sabe su nombre, pero ya veremos el próximo curso» (Transcripción, p. 9).

²⁹En los distritos IV y V sólo en uno de cada cuatro hogares encuestados el cabeza de familia tiene al menos el graduado escolar (Segura, P. 2009, p. 58):
http://www.assfro.org/proyectos/estudio_pobreza_y_exclusion_social.pdf

Por otro lado, de las palabras de algunas familias podemos extraer que este aprendizaje académico supone dejar atrás “el periodo infantil”, entendido como un estado irracional de llantos y miedos, que hay que superar para ser considerado y valorado en sociedad. Sin embargo, en el contexto del caso, el llanto como reflejo de una infancia débil y vulnerable parece más bien un tópico onírico si tenemos en cuenta las duras condiciones de vida de estas familias (algunas de las cuales señalamos en el capítulo 2 o en la redacción del propio diario). De hecho, las niñas y los niños muestran una asombrosa capacidad para sobreponerse a situaciones de escasez de recursos, de limitación de servicios, pero también afectivas y emocionales. Entonces las familias observan la resiliencia de las niñas y de los niños, sobre todo como es el caso de entornos desfavorecidos, con admiración. Una resiliencia que se traslada desde su entorno más cercano al escolar donde en ocasiones se reproducen similares relaciones de desigualdad, incluso entre iguales.

F1 «A él le pegan. Tiene dos heridas que le han hecho los vecinos. Además, cuando le han dado un golpe fuerte no llora, lo lleva por dentro» (Transcripción, p. 2).

Pero es cuando abordamos el tema de los gustos, juegos, responsabilidades o participación cuando quizás, más conozcamos a los sujetos infantiles a través de los ojos de sus familias.

F1 «Le gusta jugar mucho. Juega con su hermana, con las dos, con la primera y con la segunda» (Transcripción, p. 1).

Seguramente, cada actividad que el niño o la niña desarrolle por iniciativa propia, sea valorada como “un juego” por las personas adultas que lo observan, pero esto no le resta valor en absoluto a la responsabilidad, determinación, coraje o autonomía que la realización de esas acciones suponen para la infancia que las realiza. De hecho “jugar”, en la primera acepción de la RAE se define como «hacer algo con alegría y con el solo fin de entretenerse o divertirse», con lo que su definición supera con creces el concepto asumido frecuentemente, que restringe el juego a las acciones realizadas únicamente en un momento concreto. No sólo cuando reducimos el significado del juego empobrecemos su sentido, también cuando lo relegamos a una actividad de niños y niñas, olvidamos los beneficios que tiene desarrollar las actividades con optimismo y alegría por serias que sean. Incluso, en ocasiones cuando son los adultos quienes desempeñan actividades divertidas, rechazan denominarlas “juego” por considerar que al hacerlo restan valor a la propia actividad, entonces ¿restamos valor a las actividades de los niños y niñas cuando las consideramos un juego? Las familias, al menos en sus

conversaciones, sí diferencian el momento cuando nos hablan sobre los juegos de cuando nos hablan de otros tipos de actividades donde participan sus hijas e hijos.

F1 «Recoge sus cosas, se pone su ropa, la arregla, se la quita y guarda las cosas en su sitio [...] Le gusta participar en todo. Cuando su padre hace alguna obrita en casa, lo coge todo, pero ahora no trabaja» (Transcripción, p. 2).

F4 «Tiene una pizarra y hace muchas sumas, números, letras. Además recoge los zapatos, dobla su ropa, se pone en la cocina a cortar patatas, me ayuda a hacer la limpieza o como el otro día que estuvimos limpiando la alfombra con agua y con el cepillo» (Transcripción, p. 8).

F8 «Sí, hace muchas cosas, muchas veces me dice que me ayuda a recoger la mesa a hacer la comida... bueno no siempre, cuando quiere» (Transcripción, p. 15).

En ocasiones, las opciones que la infancia tiene para la participación o la asunción de responsabilidades en la vida de la familia, depende de la consideración que los adultos tengan de sus capacidades. Las limitaciones comienzan cuando la persona encargada de dar las opciones de participación o de autonomía, no confía en las capacidades de la otra; o incluso prefiere negar la posibilidad de participación. Hasta el punto, que en la mayoría de los casos, las tareas que realizan los niños y las niñas son asumidas por iniciativa propia, pero no existe una conciencia profunda de la necesidad de otorgar y asumir responsabilidades desde la primera infancia, como contribución a la construcción de personas confiadas en sus posibilidades, a la vez que responsables con el bien común en la medida que han aprendido a contribuir al mismo. El efecto que tiene contribuir en la vida familiar, y también escolar, supera a la interpretación que pudiera hacerse de si los niños y niñas ven o no esa actividad como un juego.

F10 «Si, le gusta mucho hacer cosas, pero yo no le dejo. Quiere limpiar, recoger la mesa, pero no le dejo porque es muy pequeña» (Transcripción, p. 20).

F7 «En casa se encarga de él mismo. Coge su ropa, va al aseo y hasta le gusta limpiarse él, pero a mí no me gusta y también quiere encargarse de su hermano pequeño» (Transcripción, p. 14).

Hasta ahora, las familias nos han hablado de cómo ven ellas a las niñas y a los niños, sobre sus juegos y actividades, y a continuación abordaremos cómo afrontan la cuestión de la autoridad tanto en los hogares, como en el barrio.

F2 «[...] en el barrio hay mucho gamberro... mis hijas no salen a la calle, si se aburren de estar en la casa se van a la casa de su tía con sus primas» (Transcripción, p. 3).

F9 «En la calle no, juega en el patio de la casa nada más porque sale a la calle y vuelve llorando» (Transcripción, p. 18).

Las familias plantean la calle como un espacio reservado para que los niños y las niñas lo disfruten sin la supervisión adulta. Un lugar al que salir y dedicar el tiempo con los iguales. Aunque en realidad, cada vez es menos habitual observar a niños y niñas jugando sin vigilancia en las calles de los barrios. El tráfico, las prohibiciones, la desconfianza y una planificación urbanística que relega el espacio a las personas a ciertos reductos verdes contribuyen a ello.

F4 «Cuando los tengo que castigar les quito el juego... No me gusta que salgan a la calle, por los coches sobre todo» (Transcripción, p. 8).

A lo anterior se suma que en el contexto del caso, según el estudio realizado por Sociópolis (Rontomé y Gálvez, 2009) las zonas próximas al centro educativo son un área de gran riesgo de conflictividad. Dato, que como vemos es también avalado por las percepciones de padres y madres. La “calle” puede incluso convertirse en un agente más de socialización en la medida que los grupos que pasan mayor tiempo en ella, enseñan a los niños y niñas las reglas que dominan este espacio, las consecuencias de no respetarlas, los valores que priman, e incluso la jerarquía a considerar. La “calle” se convierte entonces en una nueva institución en la que las relaciones de poder aprendidas y asumidas en la institución familiar o en la escolar pierden su valor, a favor de “una calle” que es la que impone las reglas. Las familias que asumen este planteamiento incorporan una nueva forma de ver a los iguales como agentes activos en el aprendizaje de la infancia. Un elemento que hasta ahora no había aparecido de forma tan clara, ya que el aprendizaje de la infancia parecía vinculado sobre todo al papel escolar o de los adultos. No obstante, algunas familias rechazan este aprendizaje entre iguales por considerarlo negativo.

F8 «[...] También le gusta la calle, pero yo no le dejo, porque la calle está muy mal... se aprende calle... la calle no está bien» (Transcripción, p. 16).

F9 «Lo más importante es la disciplina que es lo que falta... aprenden más cosas malas que buenas... hay mucha influencia entre los niños» (Transcripción, p. 17).

Sin embargo, mientras que otras zonas de la ciudad cuentan con espacios de ocio públicos, el distrito V carece de muchos de estos servicios, lo que explicaría en parte que las familias sustituyan estos momentos de relación fuera del hogar, por juegos en la misma puerta de la casa o en domicilios conocidos. Así, las familias evitan enfrentamientos con “los grupos de la calle” por este espacio. Se trata, en definitiva, de un reflejo de las familias que adoptan posturas de mayor supervisión y protección, y que contrastan con otras más laxas en cuanto al seguimiento del tipo de actividades que las niñas y los niños desarrollan una vez finalizada la jornada escolar.

No obstante, tanto las familias aparentemente menos supervisoras como las más protectoras parecen decidir sus actuaciones considerando el papel individual del niño o de la niña de cada caso, o de cada situación familiar. No emerge de las conversaciones una conciencia profunda de las necesidades de desarrollo y de relación que la infancia tiene como grupo social. Requerimientos donde situaríamos la exigencia de una ciudad que permita moverse a los niños y niñas que viven en ella, con libertad y seguridad. Tampoco, las protecciones de las familias se traducen en reivindicaciones para la infancia, como actuaciones para velar por la seguridad del barrio, sino que se reducen a formas de “resguardo” individuales adoptadas por cada familia para cada caso concreto.

Otro de los aspectos sobre los que hablamos con las familias y que creemos pueden ayudarnos a comprender su forma de entender a los sujetos infantiles, tiene que ver con el ejercicio de la autoridad, el poder y los procesos de toma de decisiones.

F1 «Le regañamos los dos, su padre y su madre. Le castigamos sin dibujos y sin salir a la calle» (Transcripción, p. 1).

Ya hemos visto cómo la participación de las niñas y los niños en el entorno familiar se limita a actividades que asumen, casi por propia iniciativa, pero que no son vistas por los adultos como responsabilidades o co-responsabilidades de las que tienen que hacerse cargo e incluso responder. En muchos de estos casos, estas actuaciones podrían interpretarse como la consecuencia de una visión tradicional de la infancia, en la que la niña o al niño es interpretado como un sujeto pasivo, necesitado de recibir, para “completarse” y alcanzar el modelo adulto. Esta visión también puede quedar reflejada a través de los procesos de autoridad en la familia que analizaremos a continuación.

F7 «Pero si no hace caso, le quito la tele o los juguetes, o lo dejo sin salir, pero protesta mucho. Al padre le hace más caso que a mí... es que las madres siempre somos así, les damos mucho cariño» (Transcripción, p. 13).

Muchas familias utilizan un modelo educativo próximo a las propuestas conductistas que recurren al premio y el castigo para reforzar a los niños y niñas a realizar o rechazar determinadas conductas. Se trata de una de las posturas educativas más tradicionales que básicamente se limita a regular la conducta, pero que si es planteada en exclusividad deja de lado muchas facetas de los niños y niñas como individuos, facetas que aprenden al interactuar con su entorno, con y sin adultos; y en las que muestran son capaces de preguntarse por el porqué de las cosas y de encontrar explicaciones; que sopesan aspectos a favor y en contra y toman decisiones en consecuencia.

F2 «Juega mucho con su padre. Él está sobre todo con ella, más que con la grande, es como si fuera su preferida. Le hace cualquier cosa para que se calle, para que esté tranquila. Y tenemos dos niñas más. Pero cuando ya no puede más me dice “ándale pégale un poquillo, regáñale un poquillo” porque él no quiere y janda! para que me odie a mí» (Transcripción, p. 4).

F5 «A mi marido le hace más caso, con él mejor porque le entra miedo de él, porque él cuando chilla fuerte... y el niño se escapa y se esconde debajo de la cama para que no le pegue» (Transcripción, p. 9).

Pero este modelo tradicional refleja también una forma de entender la autoridad que diferencia a las mujeres de los hombres, porque otorga a éstos la máxima autoridad a través de la intimidación o el miedo que supone la posibilidad de que se ejerza un castigo físico. El sentido de esta forma de disciplina que recurre a la ley del más fuerte físicamente, también en el hogar, se contrapone a otras iniciativas más constructivas y comprensivas que en este contexto no sólo son relegadas, sino minusvaloradas e incluso asociadas al papel social de la mujer, en términos de debilidad, fragilidad o falta de autoridad. Por tanto, se trata no sólo de una opción de relaciones familiares sustentadas en valores relacionados con el patriarcado, en las que el hombre se considera en una jerarquía superior a la mujer; y en el caso del paralelismo con la infancia, el adulto sobre el niño; sino con la opción de ejercer un poder sobre la infancia avalado por la relación paterno-filial, pero también de los adultos como grupo

social, frente a la infancia como grupo. Adultos que de forma individual y también colectiva no sólo ejercen su poder sobre la infancia sino que se solidarizan y protegen para poder hacerlo.

3.2. Algunos aprendizajes infantiles del modelo adulto de papeles de género en la familia

Hemos finalizado el apartado anterior planteando el tema del patriarcado como una cuestión recurrente aunque no siempre igualmente visible. Al mismo tiempo, en estas líneas en las que hemos reflexionado sobre la forma de entender la infancia en general y la escolar en particular a partir de las conversaciones con algunas familias, han aparecido, como impregnando otras cuestiones, las relacionadas con los papeles sociales que las personas adultas asignan a las mujeres y a los hombres. Esta diferenciación social desde las personas adultas, se muestra insistentemente como un lluvia fina a veces casi imperceptible, pero que cala hasta lo más profundo, y otras de forma más contundente recuerda tiempos pasados que sin embargo siguen presentes, más actuales que nunca. Lo global de este asunto que abarca múltiples facetas de la vida de las niñas y de los niños nos ha impulsado a iniciar un nuevo apartado en el que analicemos cómo aprende la infancia estos modelos adultos en el ámbito familiar.

Quizás el primer elemento que nos permita iniciar el dibujo sobre cómo interiorizan las distintas funciones de hombres y mujeres, según el modelo adulto y familiar, sea la manera como se distribuyen las tareas en el hogar, y en concreto la responsabilidad escolar. De hecho, aunque a las citas para las entrevistas se invitó «a la familia» e incluso explicitando la posibilidad de asistir de forma conjunta el padre y la madre, sólo en dos casos de los once, el interlocutor fue un padre.

INV «Aunque invitamos al padre y a la madre a asistir a la entrevista, el padre nos comunica rápidamente que «irá mi mujer». Puntualmente Fatiha, madre de un alumno de Educación Infantil del nivel de 5 años y de una alumna de Educación Primaria, se presenta junto con la menor de sus hijas de 17 meses» (Transcripción, p. 1).

INV «Esta entrevista se concierta a través de una llamada telefónica al domicilio familiar que es atendida por la abuela de la alumna del nivel de 4 años. Durante la conversación invitamos a los familiares a asistir a la entrevista a lo que la señora me remite a la decisión que tomen el padre y la madre de la niña. Finalmente, con quince minutos de antelación acude a la entrevista Sana, la madre de la alumna» (Transcripción, p. 3).

INV «A la entrevista asiste la madre del alumno de 4 años junto con el hijo de su vecina que

asiste a las clases de la Residencia de Estudiantes Marroquíes que hay en Melilla y donde según comenta la madre, ya están de vacaciones» (Transcripción, p. 15).

F3 «La entrevista se concierta a través del teléfono y aunque hablamos con la madre de la alumna de 4 años, ella nos informa que será el padre quien asista a la entrevista. Hassan se presenta puntualmente a la cita junto con su hija, que más avergonzada de lo habitual casi no articula palabra alguna durante toda la conversación, incluso cuando le preguntamos a ella o la invitamos a participar» (Transcripción, p. 5).

En muchas de las familias, se mantiene una división de las tareas cotidianas que asigna al hombre funciones laborales y sociales fuera del hogar, mientras que la mujer se encarga de las labores domésticas y del cuidado de los hijos e hijas, donde también se incluiría la relación con la escuela. La asunción de las responsabilidades relacionadas con el alumnado y la escuela por parte de las madres es un hecho extendido y casi generalizado, que puede encontrar la excepción cuando la cita con el centro se tiñe de gravedad, en tal caso pudiera ser el padre el que asume la responsabilidad. Sin embargo, esta división de tareas supera el contexto privado e individual de cada familia y se transforma en una convención social que prácticamente da por normalizada e institucionalizada esta diferenciación. Así, la asunción particular en una familiar o de una mujer como “madre” y “cuidadora” se transforma en la visión de “responsabilidad” a cualquier «mujer» por el mero hecho de serlo.

F6 «Del cole se encarga la madre, viene la madre» (Transcripción, p. 11).

F11 «Sí, lo tengo muy cerca y es fácil para venir a recoger a las niñas. Tengo dos, una en Infantil y la otra en Primaria. Pero no vengo yo. Viene mi sobrina o alguien de la panadería» (Transcripción, p. 21).

En ocasiones, se exponen argumentos para justificar el estatus diferenciador, por ejemplo a través de explicaciones que otorgan a las mujeres determinadas habilidades y otras diferentes a los hombres, lo que justifica la distinción de las responsabilidades asumidas; o bien, se recurre a argumentos de ocupación laboral fuera del hogar, en el caso de los hombres, para argumentar la no participación en las dinámicas escolares. No obstante, deben existir otras resistencias al cambio, cuando a pesar del aumento de la tasa de desempleo en el barrio y el aumento de las cargas familiares atribuidas a las mujeres, no se ha producido un cambio

de modelo, con respecto a quien se encarga del contacto con el centro educativo, en el que los varones asuman mayor responsabilidad.

F4 «Pero para que estudien hay que estar encima. Sobre todo yo, porque su padre está trabajando. Yo estoy todo el rato encima porque aunque vayan bien a veces se distraen o se cansan y dejan de estudiar» (Transcripción, p. 7).

F11 «No es traviesa... pero si no me hace caso, pues no come... y prepárate... me respeta mucho, más que a la madre, quizás vosotras dais más palos y nosotros más caramelos... La madre es la que se ocupa de esas cosas, de la educación de la niña» (Transcripción, p. 21).

Y es que las estructuras patriarcales recurren a sistemas diversos para perpetuar este tipo de relación más allá de un ámbito concreto. La familia, la familia extensa, el barrio, la comunidad, la cultura, la religión e incluso la escuela pueden contribuir, a veces sin saberlo a mantener tipos de relaciones que determinan el futuro de una niña o de una mujer, por el mero hecho de serlo, más aún en contextos desfavorecidos donde la igualdad de oportunidades real encuentra múltiples techos de cristal o incluso losas de cemento. Son techos contruidos a favor de las estructuras desiguales y discriminatorias que cuentan con el tiempo y los recursos para reproducirse y mantenerse generación tras generación, a pesar de competir con otros sistemas que tratan de ofrecer igualdad de oportunidades. Así, incluso cuando algunas de estas mujeres han logrado acceder a formación y han obtenido titulación, otros sistemas de estilo patriarcal dificultan el ejercicio laboral fuera del hogar o la continuación del proceso formativo, de esta manera es posible la retroalimentación de un sistema desigual incluso después de ofrecer algunos instrumentos para combatirlos.

F2 «Mi marido no me deja, no quiere que me saque el carné de conducir, ni que siga estudiando y no voy a estar todo el día de peleas, así que aguantar y “na” más» (Transcripción, p. 3).

F8 «Sí, pero yo no entiendo mucho (gesticula a modo de disculpa porque conoce poco el castellano). Llevo 8 años en Melilla, pero soy de un pueblo de Marruecos. Vine cuando me casé y tengo 2 niños, pero allí no iba al cole, pero mi marido sí ha estudiado aquí» (Transcripción, p. 15).

F5 «Para estudiar, para aprender y no como nosotras que no sabemos nada. Yo estudié en Marruecos, pero cuando me casé me vine porque mi marido es de aquí» (Transcripción, p. 9).

El impacto de estas estructuras radica en su capacidad para superar los espacios privados del hogar e impregnar tiempos, espacios, culturas, confesiones, relaciones, instituciones y por supuesto el lenguaje. Se trata de dinámicas que se cuelan como un líquido por el menor de los huecos y que sólo necesitan tiempo para calar hasta los cimientos más sólidos. Incluso en ocasiones estos sistemas se reproducen en espacios que en teoría debieran combatirlas, como por ejemplo el escolar. Una institución en la que, como ocurre en el caso, y sobre todo en la etapa infantil, la función de maestras la ejercen mayoritariamente mujeres, mientras que las funciones directivas son asumidas por hombres con lo que se *visibiliza* un modelo que confirma que son las mujeres las que se encargan de la educación y los varones de los cargos de directivos. También esa idea se perpetúa con un uso del lenguaje, que con la intención de aproximarse a la realidad del alumnado, contribuye a la reproducción y perpetuación del modelo, por ejemplo al referirse a “la madre” cuando se abordan cuestiones de alimentación, hogar o higiene. A su vez, la propia escuela se incorpora al círculo vicioso en el que para asegurar la participación de las familias en la vida escolar se recurre a actividades que son tradicionalmente desempeñadas por las madres en el hogar, por ejemplo la cocina, a la vez que se retroalimenta la visión más tradicionalista del reparto de tareas.

F10 «Yo he participado a veces, cuando he podido porque trabajo en una cafetería, pero hace poco vine a la fiesta del día de los sándwiches, pero me gustaría venir más» (Transcripción, p. 19).

F8 «Yo vengo al colegio... una vez hice pañuelos (dulce típico), otra vez macedonia... me gusta porque son mis hijos... También vengo a las reuniones (se refiriere a las de la Escuela de Madres) pero ahora no, porque estoy en un curso de la Cruz Roja» (Transcripción, p. 15).

F7 «Yo he participado alguna vez haciendo pañuelos (dulce típico), pero mi marido no, ahora está parado» (Transcripción, p. 13).

Pero aunque muchas de las mujeres asumen la situación como irremediable, no siempre desean que se repita para sus hijas. Como muestra de la insatisfacción con estas

estructuras, son sobre todo mujeres y madres de las niñas las que explican su interés por conseguir mayores oportunidades para decidir por parte de sus hijas, a través de la formación académica y el acceso a una titulación.

F2 «La verdad es que es muy lista y me gustaría que fuera de todo menos estar en la casa nada más, como yo. Que fuera profesora o algo, pero que no acabe como la madre (se ríe). Que saque el bachillerato...» (Transcripción, p. 4).

F2 «Ella misma me pide lavar los cacharros y se pone perdida. Recoge sus zapatos. Es muy inteligente y me ayuda mucho» (Transcripción, p. 4).

Hasta ahora hemos esbozado relaciones familiares, sociales y escolares en las que de forma más o menos evidente se transmite una diferenciación en cuanto a funciones, tareas y responsabilidades según se trate de un hombre o de una mujer. Son estructuras que entendemos como parte de un sistema patriarcal que impregna numerosos ámbitos de la vida cotidiana, incluso aquellos que *a priori* podrían considerarse ajenos a este tipo de relaciones. Ante esta situación instituciones, también familias y mujeres pueden mostrar su interés por cambiar estas dinámicas. Sin embargo, para ello no es suficiente únicamente un deseo expreso o la confianza en la formación escolar, necesitamos también comprender el sentido y mecanismos que mantienen este tipo de relaciones. En concreto, el patriarcado en relación con las niñas y los niños, pone a su disposición instrumentos que determinarán un tipo de infancia alineada no sólo a través de los mecanismos continuos en el tiempo y múltiples en cuanto a los escenarios en los que se producen, también lo harán al vincular este tipo de relación patriarcal con una identidad cultural y religiosa determinada. Cuando esta situación se produzca las niñas y los niños afrontarán la tesitura de decidir entre confirmar su identidad como parte de un grupo, o reivindicarse como individuos críticos dentro o fuera de él.

4. LA INFANCIA ESCOLARIZADA DESDE LAS FAMILIAS A VISTA DE PÁJARO

Hemos iniciado este capítulo recordando algunos condicionantes sociales, económicos, lingüísticos o culturales de las familias a las que aludimos en el caso por creer que nos ayudarían a comprender los datos que hemos presentado después. Hemos hablado de un contexto que los estudios caracterizan como económicamente empobrecido, excluido en un alto porcentaje por razón económica, pero no únicamente, porque también lo son por razón lingüística, y donde las mujeres asumen una importante responsabilidad en la educación de los

hijos e hijas a la vez que son ellas las que sufren las mayores tasas de analfabetismo en castellano y los menores niveles de acceso a la documentación. Un contexto que suele ser nombrado por los aspectos negativos que se generalizan y no por los valores a descubrir.

Después, hemos abordado la construcción de la infancia escolarizada por parte de la familias desde dos grandes puntos de vista: uno a partir de lo que padres y madres opinan del papel de la escuela para la infancia, deteniéndonos en la cuestión lingüística por sus peculiaridades en este contexto; y un segundo, a través de sus opiniones sobre los niños y las niñas.

En cuanto a la cuestión lingüística, hemos observado cómo la diferencia entre la lengua curricular y la materna no es valorada como problemática para las familias, ni destacada para la construcción de la infancia a la que las familias aspiran. Sin embargo, sí señalamos que son los procesos de relación entre la institución escolar y la familiar, y en los que el idioma interviene como vehículo, pero no como protagonista, los que pueden llegar a constituir elementos de mayor influencia en este proceso, en la medida que familia, escuela e infancia encuentren un consenso para trabajar hacia un mismo modelo de persona; en lugar de ignorarse e incluso orientar sus esfuerzos en direcciones contradictorias.

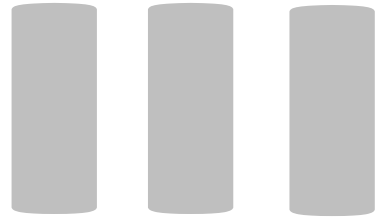
La visión que las familias dirigen a la infancia a través de la propia institución también ha sido otro de los aspectos que hemos abordado. Primero desde la perspectiva de las expectativas que madres y padres proyectan en la escuela como encargada de convertir al alumnado en las personas que en el futuro esperan. Y hemos observado cómo en ocasiones esa mirada se dirige de forma unidireccional, al depositar en la institución educativa la responsabilidad única, que por otro lado, no siempre se corresponde con lo esperado, pero que alimenta un discurso de culpabilidad que no sólo responsabiliza a la escuela sino que puede llegar a trasladarse sobre el alumnado en forma de estigma, como parte de la propia institución escolar que son.

También hemos tratado de comprender la forma como padres y madres entienden a la infancia a través de las descripciones que les dedican. Por un lado, destacamos los calificativos que relacionan el contexto escolar con el uso de términos en los que sobresale la obediencia y la normalidad; mientras que en situaciones más libres y menos controladas como sus juegos y relaciones con iguales, muchas familias coinciden en destacar las cualidades de defensa y autoprotección. Dos infancias diferentes, de las múltiples posibles, en cuanto a lo que los adultos valoran de ellas en cada contexto, pero similares en la medida que trasladan las habilidades de un contexto a otro, aunque no siempre con resultados similares.

Cerramos el capítulo esbozando el papel fundamental que en la construcción de la infancia juega el aprendizaje del modelo adulto que diferencia los papeles sociales de las

mujeres y los hombres, a través del discurso del patriarcado, que consideramos impregna incluso las instituciones que tienen entre sus objetivos combatir la desigualdad por razón de género, como es el caso de la escuela. Sin embargo, observamos cómo una vez más, las niñas se encuentran en una situación de desventaja con respecto a sus iguales varones, en la medida que a todos los análisis anteriores hemos de sumar proyecciones en el ámbito familiar e incluso escolar que presionan hacia modelos desiguales que las sitúan en posiciones desventajosas.

PARTE





INFORME
DE ESTUDIO DE CASO:
LA CONSTRUCCIÓN DE LA INFANCIA DE
ORIGEN *AMAZIGH* EN LA ESCUELA

Elvira Molina Fernández

Melilla, junio de 2012

ÍNDICE

1. PREFACIO	291
2. INTRODUCCIÓN	292
2.1. De qué infancia hablamos	292
2.2. En qué comunidad investigamos	294
3. EN LA AUTOVÍA DE LA ESCUELA	295
3.1. La práctica de la participación del alumnado como vía: un artefacto con muchas lecturas	295
3.1.1. Al otro lado de la mediana o lo que el alumnado nos enseña	296
3.1.2. Lo que la mediana no nos deja ver o cuando lo pequeño pasa inadvertido	298
3.2. Velocidad máxima permitida o las relaciones en la escuela	303
3.2.1. Carreras y adelantamientos o las relaciones entre el alumnado	304
3.2.2. Los controles de seguridad u otras formas de mirar la diferencia	307
3.3. El sentido contrario o las miradas de las maestras	308
3.4. Quienes nos ven pasar o la mirada de las familias	311
3.5. Rutas alternativas como conclusiones	314
4. HISTORIAS PARA SER CONTADAS...	316

PREFACIO

Este informe es el resultado de la investigación llevada a cabo durante cuatro años en el marco de la realización de la tesis doctoral de Elvira Molina Fernández.

Con el presente informe trataremos de difundir los principales hallazgos derivados de la investigación entre las personas que han participado y las instituciones educativas que puedan sentirse interesadas en las cuestiones planteadas.

El estudio de caso al que se refiere este informe surge con un triple objetivo. Por un lado, conocer en profundidad un contexto específico, en el que la maestra e investigadora desarrolla su labor docente, con la intención de adecuar su respuesta educativa a la especificidad del contexto. Otra de las metas estaba relacionada con el incremento del conocimiento científico sobre la infancia en la escuela desde una perspectiva comprensiva de la realidad. Y por último, pero no menos importante, con el objetivo de *visibilizar* la diversidad de voces y el conocimiento de la infancia en la escuela, a través de un estudio en el que se han convertido en protagonistas del proceso y desarrollo de la investigación. Y lo hacemos desde el convencimiento de que sólo comprendiendo y conociendo la forma de entender la realidad social y escolar por parte de los sujetos infantiles podremos proponer medidas educativas adecuadas.

La coincidencia en la autora de las funciones de investigadora y maestra propició que a las técnicas habituales en los estudios de casos sumáramos otras como la observación participante o la reflexión sobre la práctica. Así que, por momentos se desdibujaron los límites del estudio y le confirieron rasgos de investigación-acción o incluso de acercamiento autobiográfico. Todo ello, con el objetivo de lograr una comprensión profunda de una realidad concreta en la que además de investigadores hemos sido partícipes. De esta forma, se consiguió además aprovechar las posibilidades que la investigación nos ofrecía para aportar el conocimiento generado a la práctica.

INTRODUCCIÓN

La realización de este estudio en profundidad requirió un amplio conocimiento del caso, pero también de todo aquello que lo rodeaba y que de manera directa o indirecta contribuyó a mejorar la comprensión del mismo. En este sentido, al iniciar el caso realizamos una revisión sobre las representaciones sociales en relación con la infancia, que nos permitiera, no sólo dotar de sentido y significado a comportamientos y relatos de los interlocutores, sino sobre todo, descubrir la representación que incorporaba la investigadora sobre la infancia, para intentar evitar sesgos en la interpretación de las narraciones y observaciones de terceros.

Además de profundizar sobre los sentidos actuales de la infancia en la sociedad, fue fundamental para el caso aprender sobre la cultura *amazigh*, por ser este no sólo el origen de la mayoría de la infancia participante en el caso, sino un elemento constante en muchas de las interpretaciones de la realidad por parte de los interlocutores. Además, un mayor conocimiento del contexto social e histórico que rodeó a los *imazighen* melillenses facilitó la comprensión general del hecho.

De qué infancia hablamos

El estudio de las visiones sobre la infancia a lo largo de la historia y hasta nuestros días evidenció los vínculos existentes entre el concepto de niñez, que en cada momento prevaleció, y los procesos que intervinieron en la forma de tratarla. Y aunque las nociones sobre la infancia han variado con el paso de las épocas históricas y también en función de los contextos culturales, aún persisten semejanzas en cuanto a los marcos de interpretación a partir de los que se han basado.

Así, podemos hablar de un conjunto de discursos muy relacionados entre sí que destacan dos conceptos en sus formas de explicar la infancia: la propiedad y la privacidad (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003). Desde estas perspectivas, la infancia se relega al ámbito privado donde las familias y las personas adultas son las autorizadas para adoptar las decisiones relacionadas con las niñas y los niños. La infancia entonces parece ocultar, en realidad, una situación de moratoria legal (Verhellen, 1992) en la que otras, las personas adultas, serían las reconocidas para tomar las decisiones en su lugar. Un discurso que sobre argumentos de protección y control, no sólo la *invisibiliza* social y legalmente, sino que le asigna indirectamente mayor influencia a aquellos poderes difusos capaces de arrebatarse su propia identidad, a favor de procesos de transformación sin control. Por eso, situaríamos aquí las propuestas sobre la muerte de la infancia o la *adultización* de la infancia (Rodríguez

Pascual, 2007; Giroux, 2003; Barudi Labrin y Marquebreucq, 2006), considerándolas una consecuencia de la adopción de estos discursos.

Otro conjunto de explicaciones destacan su naturaleza inacabada, incompleta o incluso deficitaria (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003). Esa mirada, que subraya a la niñez por lo que le falta, desde la perspectiva de la persona adulta, está también presente en las representaciones de la infancia como inocencia (Giroux, 2003), o en las prácticas proyectivas, de inversión y empatía (DeMause, 1982) con las que personas adultas atribuyen sus conductas a la niñez.

Pero como categoría social, también encontramos un conjunto de formas de mirar la infancia que la etiqueta y adopta un discurso que la estigmatiza (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003), o le asigna un rol de víctima con escaso poder para la transformación.

De una u otra forma, estos discursos coinciden en destacar la figura de las personas adultas como determinantes en las relaciones con la infancia, desde una perspectiva de poder, con un objetivo alineador (Malaguzzi, 2001), disciplinario (Foucault, 1983), o reproductor (Bourdieu, 1977). Un tipo de relación que en ocasiones se torna contradictoria, al convivir posiciones altamente sobreprotectoras, con otras de explotación, de olvido o de escasa regulación. Este hecho convierte a estos modelos, antes en cierta medida controlados, en constructos desfasados, e incapaces de lograr el control que desean sobre una infancia compleja, múltiple, variada y variable, en la que las secuencias adultas propuestas, dejan paso a difusos límites entre la niñez y la adultez, o donde la inocencia que destacan se desmonta bajo una constante lluvia de información e identidad.

En este contexto social y científico sobre la infancia, y tras evidenciar los distintos discursos que sobre ella se practican, nosotros planteamos un acercamiento horizontal desde el que lograr dar protagonismo a la diversidad de voces de la infancia *amazigh* escolarizada del caso. No obstante, no tratamos con este estudio de caracterizar a una cultura, pero tampoco hemos querido negar el hecho de que la mayoría del alumnado escolarizado en el centro del caso fuera de origen *amazigh*. Al reflejarlo, incluso desde el título, no sólo constatamos una realidad, sino que no dejamos pasar por alto que quizás algunas de las percepciones, miradas y construcciones alrededor de este alumnado tengan que ver con la cuestión cultural.

En qué comunidad investigamos

La situación actual del barrio y la comunidad educativa de la que son componentes el alumnado del estudio de caso, ha venido condicionada por la historia reciente y la cuestión social de la ciudad en general y de este barrio en particular.

Las relaciones con la población melillense *amazigh* en el pasado y más recientemente la proliferación de situaciones al margen de la legalidad en razón a la falta de documentación hasta el movimiento de 1985 (Belmonte, 2010), tuvieron como consecuencia la privación de servicios, incluidos la escolarización cuyas consecuencias llegan hasta la actualidad. La distinta suerte de documentación generaba oportunidades diferentes en función de que cada melillense pudiera o no acreditarse como español, algo que sólo le ocurría al 17,5% del total de la población *amazigh*. Mientras, eran más de 10.000 melillenses *imazighen* los que no contaban con ningún tipo de documentación (Belmonte, 2010). Este agravio documental se manifestó durante décadas en la privación del acceso a diferentes servicios educativos, laborales, sanitarios o de vivienda. En el barrio en el que se realiza el estudio de caso, muchas viviendas fueron alegales o ilegales, y la organización del barrio se inició con asentamientos, y no en base a una organización urbanística que dispusiera los servicios básicos necesarios de alumbrado, alcantarillado, agua corriente, etc. (Crespo, 1985). Por la misma razón, la tasa de analfabetismo afectó más a la población *amazigh* que entre 45-55 años alcanzaba el 78,8% y el 90% en el caso de las personas mayores de 55 años (Belmonte, 2010, p. 41). Una situación educativa que aún repercute en nuestros días por el peso que el nivel educativo familiar tiene sobre el éxito escolar de los estudiantes.

Pero más allá del análisis histórico, dos estudios más nos describen la situación social y económica de los barrios de Melilla en la actualidad, y en concreto la correspondiente al distrito V donde se enclava el centro educativo del caso. En cuanto a los recursos económicos, los dos últimos estudios coinciden en señalar el mayor impacto que en el distrito V tiene la pobreza, donde se concentran el 40% de los hogares pobres de la ciudad (Rontomé y Cantón, 2009). Segura (2009) también describe esta situación cuando explica que la mitad de los hogares entrevistados de los distritos IV y V viven por debajo del umbral de la pobreza, estipulado en 375€ al mes por unidad de consumo. A los datos económicos, el análisis de Segura suma otros con los que trata de caracterizar un panorama de integración u exclusión no vinculado a la cuestión económica, sino valorando además, aspectos relacionados con el eje político (en el que incluye datos sobre participación, educación, vivienda y salud), y con las relaciones (donde incluye aspectos relacionados con la lengua y el uso del tiempo libre.) En

base a este análisis, el autor concluye que todavía en el año 2009, el 76% de los denominados “cabeza de familia” de los hogares encuestados en los distritos IV y V no cuenta con estudios primarios o graduado escolar. Además, el 40,2% de los hogares de estos distritos excluidos socialmente, lo están en razón a su desconocimiento del castellano. Estos y otros datos permiten concluir a Segura (2009) que, más allá de la situación económica, únicamente el 5% de los hogares entrevistados de los distritos IV y V están “integrados”.

Sin embargo, más allá de análisis históricos y sociológicos, la mayoría de las aproximaciones a esta comunidad terminan por hacerlo desde clasificaciones negativas y estigmatizadoras. Estas descripciones de la comunidad parecen dibujarla como fracasada, pobre y excluida. Sin embargo, aunque muchos de estos discursos traten de denunciar una situación de marginalidad, exclusión o fracaso, histórica y actual, corren el riesgo de colaborar en aquello que tratan de denunciar, con la aplicación de medidas, cuantificaciones y clasificaciones impuestas a la comunidad desde fuera de ella. Como contrapunto, nosotros adoptaremos una mirada comprensiva de una realidad que consideramos mucho más compleja, aunque somos conscientes que muchos de los discursos deterministas y estigmatizadores sobre este barrio, pueden haber sido incorporados en el imaginario de la comunidad, entonces...

¿cómo construirán su infancia en este contexto escolar y social?

EN LA AUTOVÍA DE LA ESCUELA

La práctica de la participación del alumnado como vía: un artefacto con muchas lecturas

Las prácticas de participación han sido una de las cuestiones a la que el alumnado del estudio del caso le ha dado mayor importancia, no sólo a través de conversaciones donde surgía de forma directa en sus narraciones, sino más bien, a través de otras formas de expresión como sus comportamientos y juegos, a partir de los cuales se produjo un interesante diálogo entre sus prácticas de participación y las propuestas proporcionadas desde la escuela por las maestras.

Con el objetivo de facilitar la comprensión del informe, a lo largo del mismo, recurriremos a una metáfora en forma de autovía a la que intentaremos trasladar algunos de los hallazgos sobre las cuestiones planteadas. La imagen de la autovía y en ella, de las relaciones entre los sujetos del caso, creemos que contribuirá a representar la diversidad de miradas y la complejidad de las relaciones.

Al otro lado de la mediana o lo que el alumnado nos enseña

En la autovía de la escuela, el alumnado del caso circula ocupando por completo una de las vías. Si aproximamos nuestra mirada, observaremos cómo, aunque parecen dirigirse todos en el mismo sentido, existe múltiples formas de circular. Unos, despacio por el carril derecho, otros a velocidad constante y algunos adelantando por la derecha. Hay quienes circulan por el carril con un vehículo anormalmente lento. Algunos vehículos se incorporan por el carril de aceleración y otros parecen, al tomar la salida más próxima, buscar otras vías. Son diferentes formas de estar en esta plataforma, pero no siempre de forma ajena a los demás, al resto de vehículos, o incluso al vial al otro lado de la mediana.

La práctica de la participación para este alumnado es una necesidad. Así es como nos ha gustado comenzar este relato sobre lo que han querido compartir sobre sus oportunidades y formas de participar los niños y las niñas del caso. Pero cuando planteamos la palabra “necesidad”, no nos referimos a su sentido de “demanda” o de reivindicación de algo que les gustaría que se produjera, sino que tratamos de reivindicar un estado que hace irresistible su práctica para muchos estudiantes en el caso. La participación es una necesidad en la medida que la desarrollan y ponen en práctica de forma autónoma, además de cuando las personas adultas les ofrecen oportunidades para ello. Participan con sus propios lenguajes, juegos, aunque éstos no siempre se corresponden con las expresiones orales con las que las personas adultas parecemos sentirnos más seguras. Incluso, participan usando estructuras que han generado para este fin, o de forma paralela a otras de naturaleza más impositiva propuestas por las personas adultas. Necesitan participar, como necesitan conversar, amar, comer o correr y hacerlo es reflejo de un estado saludable, no sólo físico o psíquico, sino sobre todo social.

Sin embargo, son estas prácticas sobre la participación, necesitadas, necesarias, auto-generadas y auto-gestionadas, las que cobran verdadero sentido para el alumnado del caso y por ese motivo nos hemos referido a ellas como prácticas de participación transformadora. Son transformadoras cuando su práctica y desarrollo afecta de manera definitiva no sólo a la

actividad en la que se desarrollan, o a las dinámicas posteriores, sino al estado de ánimo de quienes intervienen.

19 de octubre

- *¿Cuándo te pones triste?*
- *Cuando los niños me dicen «cluclú».*

«cluclú» es un juego que hacen los niños para indicar que «rompen» la amistad con otro niño y para ello tienen un gesto con los dedos. Después para volver a ser amigos los niños tienen que agarrarse los dedos meñiques.

Es cierto que perder un amigo, aunque sólo sea unos minutos es una gran desgracia para los niños, no sé si será por cuestiones emotivas o por el sentimiento de pertenecer a un grupo... y eso que eso parece que no llega hasta bastantes más adelante... pero lo cierto es que cuando un grupo de niños hacen «cluclú» a otros, por ejemplo durante el recreo... se forma un gran drama...

En este sentido, algunas prácticas del «cluclú» lo convierten en una forma de participación transformadora porque es planteada, pensada, ejecutada, regulada y aceptada de manera igualitaria tanto por las niñas como por los niños. Ambos la usan indistintamente, y les permite gestionar sus procesos de toma de decisiones, relaciones y conflictos, tanto de forma paralela, como simultánea a las propuestas de las maestras en la escuela. Esta herramienta no es más ni menos, que el reflejo del valor, que para los sujetos del caso, tiene contar con una estrategia que les posibilite ser protagonistas en autonomía de los procesos en los que tienen implicación. Pero además, la permanencia de esta dinámica en el contexto escolar, y su simultaneidad con otras propuestas de la maestra, demuestran cierto sentido de reivindicación sobre fórmulas, usos y lenguajes propios, como herramientas útiles. También de resistencia, frente a los mecanismos de las maestras sobre cómo canalizar sus relaciones y problemas, pensadas en la mayoría de las ocasiones desde una perspectiva unidireccional, que no resulta incluyente con las comprensiones y sentidos del alumnado del caso. La sencillez de la herramienta, su poder y su uso universal e igualitario la convierten en un exitoso instrumento para las prácticas de participación desde el alumnado. Sin embargo, cuando el «cluclú» se instrumentaliza como mecanismo para perpetuar las relaciones de poder entre los propios estudiantes se convierte en un artefacto tras el que se resguardan dinámicas de inequidad. Un ejemplo de esto lo tenemos en el siguiente fragmento del diario en el que un niño, no sólo pega a otro, sino que además lo rechaza como amigo y evita tanto hablarle, como que el grupo pueda jugar con él.

1 de febrero

Tras narrar el cuento Abdelkader me habla de que Suliman le pega y luego le hace

“cluclú” para dejar de ser su amigo, aunque él les dice “jústame” pero ellos no quieren.

No obstante, encontramos muchos más ejemplos de prácticas de participación, si recurrimos a escuchar los lenguajes con los que la infancia se siente más libre y cómoda para expresarse. Entre estos lenguajes, el juego es uno de los ejemplos más representativos, porque asume diferentes funciones, incluso cuando a todas ellas, las personas adultas las denominemos de forma única como “juegos”. El alumnado suele preferir aquellos juegos en los que representan funciones o labores que suelen recaer en personas adultas, tanto del contexto escolar como familiar, para practicar habilidades, pero también dinámicas de relación que, en la medida que maestras y familiares dispongamos, tendrán oportunidad de protagonizar. Así, juegan “al borrego³⁰”, a “las maestras” o a “los policías” y ponen en práctica habilidades, pero también formas de relación con un sentido de demostrar a las personas adultas de lo que son capaces.

Lo que la mediana no nos deja ver o cuando lo pequeño pasa inadvertido

En la autovía, las iniciativas participativas del alumnado del caso, y las propuestas desde las maestras, parecen circular paralelas, pero independientes, ajenas, casi sin tocarse. Las propuestas de participación que se promueven desde la escuela, incluso con las mejores intenciones, no consiguen alcanzar el poder transformador de las generadas desde la infancia, mientras que las segundas pasan inadvertidas para la institución escolar. Pero entonces, ¿qué podemos hacer para conectar las dos calzadas de la autovía? ¿Qué necesita el alumnado del caso para querer participar con la escuela?

Las prácticas participativas a las que nos hemos referido en el apartado anterior se llevan a cabo con sujetos con los que se sienten parte. Sin embargo ¿qué hace la escuela para formar parte de la infancia escolarizada y no para que únicamente el alumnado forme parte de ella? Hacerles sentir que son reconocidos como parte importante de la comunidad educativa requiere el uso de los mismos lenguajes a los que ellos recurren; así como valorar el mensaje de inclusión que la institución ofrece a través de su organización, estructuras, funcionamiento, etc. Es decir, propiciar un entorno amigable, de seguridad, familiaridad y confianza, donde el intercambio comunicativo, de ideas, juegos e impresiones, es facilitado.

³⁰ Juego con el que representan la Fiesta del Sacrificio Musulmana.

En nuestra autovía, un buen mantenimiento del firme o un trazado cómodo puede transmitir esa sensación de cuidado y protección sobre quienes circulan, pero no asegura cauces y conexiones con otras vías de la autovía.

A su vez, muchos de los sentidos de las prácticas de participación en la escuela tienen un carácter simplemente de asignación o de consulta, con lo que la participación aparece relegada a una actividad concreta y planificada, más que a una dinámica o espíritu de relación entre la institución y los sujetos. En el caso, cuando las propuestas de participación fueron planteadas desde una perspectiva unilateral desde la escuela, el alumnado no siempre reconoció el valor de la actividad y, o bien se reveló, resistió, no se interesó; o no se logró transferir el aprendizaje a otras situaciones y momentos. En algunos casos, lo que pudo comenzar como una dinámica con un objetivo participativo, pudo terminar por transformarse en una exhibición de modos autoritarios en la escuela, que reflejaron las relaciones *de facto* de poder en la institución. Cuando estas posibilidades de poder son asumidas con naturalidad por la escuela, pueden ser incorporadas a la docencia de forma acrítica, como si fueran parte misma de la relación escuela-alumnado y pudiendo pasar desapercibidas en la práctica diaria. No obstante, cuando al alumnado se le da la oportunidad de aportar su forma de entender la escuela, y se consideran sus críticas como constructivas y no como agresiones o cuestionamientos a la institución, se recupera alguna opción de ruptura de la invisibilidad de estas relaciones de poder autoritarias.

17 de noviembre

Después una niña se levanta y me explica que me he saltado a un niño, cuando estaba dando los turnos de palabra:

- Tienes que ir este, este, este.

Me está indicando la forma de seguir los turnos de uno en uno. Le doy las gracias y hago lo que me dice.

Favorecer la participación del alumnado del caso en la escuela, supone no sólo dotar unos espacios, estructuras y organizaciones que lo posibiliten, sino ofrecer oportunidades con valor para la participación en entornos seguros y confiados donde no tenga cabida el miedo. Un miedo que es el que puede bloquear las ideas de la infancia cuando se oponen a la norma; pero también el miedo presente, en una escuela que interpreta que el reparto de poder y responsabilidades con la infancia, conllevará una merma de credibilidad o autoridad para las personas adultas, sobre todo en el contexto escolar.

8 de abril

Al llegar a clase, Fatima se ha sentado en la silla que normalmente ocupo yo en la

asambleas, justo frente a los niños y niñas. Al verlas, tan emocionada y grande intento seguir su juego.

- ¿Hoy eres tú Alehop? -le pregunto.
- Si -contesta ella.
- Pues cuando quieras -la animo.

Y tras esas palabras todos y todas le hacen propuestas sobre cómo empezar.

- Venga coge un cuento -dice uno.
- Si no escuchan no empiezas -dice otra.

Fatima sigue la narración de su cuento y también le da la palabra a otros niños y niñas. Después otra niña se anima también.

- Enséñanos el dibujo -le pide una compañera.

Todos a la vez narran el cuento, pero Omayma pide que lo hagan de uno en uno y todas y todas le hacen caso.

Me sorprende lo atentos que están, cómo siguen las propuestas de su compañera, qué conectados están y cómo se están organizando.

Yo me he sentado bastante lejos, para que no recurran a mí, cada vez que tengan un dilema. Pronto se olvidan de mí y continúan contando cuentos y expresando opiniones.

- Ese ya lo ha contado Fatima.
- Cuenta el de cocodrilo.
- Si, pero os tenéis que callar.
- Enséñanos esa página.

Además de un clima de incomunicación, o de unas prácticas poco deliberativas, la práctica de la participación del alumnado del caso puede encontrar otras barreras, relacionadas con el marco de interpretación tradicional de la infancia y con el rol de una escuela asistencialista con ella. Cuando no queremos saber, cualquiera de las representaciones sobre la infancia que la describen como inocente o incompleta, nos pueden servir de excusa para evitar dotar de significado a las prácticas de participación del alumnado. La falta de desarrollo, la incapacidad, la inocencia son algunos de estos argumentos que están presentes en la escuela y se manifiestan de forma constante, por ejemplo a través de la sustitución del protagonismo del estudiante en favor de la asunción de responsabilidades por parte de la maestra. Un argumento que ha sido desmontado por el alumnado de caso en múltiples ocasiones, una de las últimas al manifestar su necesidad, su interés y su conocimiento para participar, más allá del centro educativo, en la sensibilización a la comunidad del barrio sobre el cuidado y respeto del centro educativo.



Fig. 8.1 Carteles de los niños y niñas para sensibilizar sobre el cuidado y respeto al centro educativo

A los anteriores escenarios de participación, se suman en el caso otros que, como oportunidades, tratan de aumentar el peso del alumnado en la toma de decisiones y en el efecto de las mismas. Es el caso del siguiente fragmento del diario donde se refleja una situación de votación provocada desde la maestra a modo de consulta con el alumnado, pero que no trasciende más allá de la actividad escolar.

4 de abril

Queremos contar varios cuentos, pero sólo podemos contar uno, ¿cómo lo hacemos? Nuevamente todos a la vez hacemos nuestras propuestas, pero después de que alguien señalara que le dolía la cabeza de que hablaran todos los niños a la vez, guardaron el turno y de uno en uno, cada quien expresó su opinión.

Luego Ilias propuso leer primero un cuento, luego otro y luego otro. Aunque el mismo Ilias reconoció después que «si contamos tres cuentos vamos a terminar agotados».

Ravan repitió una y otra vez su idea. Después pusimos en práctica esta estrategia de repetir una y otra vez la misma idea. Concluimos que si la idea era buena podemos escucharla, pero si la idea es mala, como pegar a un niño, entonces no la vamos a hacer, aunque la digan muchas veces.

Los niños y las niñas siguen expresando sus ideas aunque priorizan aquellas en las que en lugar de decidir, expresan sus preferencias. Así que las expresan y las anotamos. No todos quieren elegir y decidimos no forzar a nadie a que lo haga. Otros prefieren esperar hasta el final y entre pregunta y respuesta nos divertimos cambiando nuestras voces. Cuando hemos terminado, surge una nueva cuestión. Ya todos hemos expresado nuestra preferencia, pero ahora ¿qué cuento contamos? Y ahora sí, la respuesta surge de forma más sencilla. Ilias responde rápidamente, «el que quieran más niños».

Como síntesis visual de algunos de los cauces que relacionados con la participación han aparecido en el caso mostramos la siguiente figura. En ella, descubrimos una participación en

sentido unidireccional, desde la institución al alumnado, cuando son las maestras las que deciden asignar o consultar, pero sin que el objeto de la decisión haya nacido de los sujetos de la investigación por lo que, en la mayoría de los casos, tendrá un escaso valor transformador. A su vez, los estudiantes pueden resistirse u oponerse a la institución escolar y ésta constituir también una forma de expresión de su interés por participar. Unas veces, esa resistencia puede ser activa, rebelde o incluso violenta. Otras veces, en cambio, puede adoptar formas que pasen más desapercibidas y sean más silenciosas. La interpretación de unas u otras opciones como elementos de participación, constituyen todo un ejercicio de comprensión profunda del sentido que cada niño otorga a esa acción. Porque, además de esas conductas, podrá haber estudiantes que muestren silencio, olvido o inacción sin que constituyan prácticas de participación o la reivindicación de un espacio propio. Por otra parte, como observamos en la figura, el “cluclú” aparece como una nueva forma de participar que es generada desde la infancia, dirigida a ella y que pasa desapercibida a la institución.



Fig. 8.2: Prácticas de participación en relación con el alumnado

Como en la escuela, en la autovía, los momentos de encuentro entre quienes circulan por diferentes viales, se encuentran a través por ejemplo de áreas de descanso que sólo aparecen cada cierto tiempo, según la planificación de cada autovía. En cambio, a lo largo de un largo trayecto, los vehículos del mismo carril entablan relaciones en modo de adelantamientos alternos, señalamientos o ayudas en carretera. Todos ellos, mecanismos ajenos a las normas de circulación establecidas. Pero no siempre, estas dinámicas sitúan a todos los vehículos al mismo nivel, sino que a veces, pueden servir para que los vehículos más rápidos circulen a la máxima velocidad y actúen ajenos al resto. Mientras que los vehículos más lentos sean los que asuman la responsabilidad de considerar al resto o de detenerse para prestar ayuda en caso de necesidad.

La participación no es en sí misma un elemento igualador. De hecho, incluso en las prácticas generadas desde el alumnado, la participación, puede convertirse en un artefacto para mantener relaciones de desigualdad. De la misma manera, tras las bienintencionadas situaciones de participación planteadas por las maestras, pueden volver a reproducirse los dualismos que diferencian a docentes de alumnado, líderes de no líderes, o extrovertidos de tímidos, y que constatan relaciones de poder en las que la participación se transformaría en un instrumento más. Y es que, en las interpretaciones que cada niño y que cada niña hagan de estas opciones y formas de participar jugarán papeles fundamentales sus historias personales, sociales y culturales. Así, lo que unos pueden mirar como una oportunidad de expresión, para otros puede convertirse en una agresión a su intimidad. Algo similar puede ocurrir en los momentos de conversación en las asambleas que se ofrecen como oportunidades para la expresión, pero que en muchas ocasiones terminan por ser espacios en los que dialoga el estudiante más expresivo, y donde muchos otros no encuentran un entorno favorable para comunicar como quieren.

2 de octubre

[...] han sido fundamentalmente 3 niños los que han respondido a las preguntas. Otros atendían intermitentemente y al menos 10 no han intervenido en ningún momento.

Comprender no sólo los sentidos de cada práctica, sino los que otorgan cada niño y cada niña, será fundamental en el objetivo de construir espacios escolares en los que formarse participando.

Velocidad máxima permitida o las relaciones en la escuela

Al escribir sobre las relaciones de la infancia del caso en la escuela, la imagen de una autovía regresa de nuevo. Esta autovía, desde lejos parece indicar un camino hacia una única dirección, pero al observarla de cerca descubrimos al menos dos sentidos diferentes: el de la escuela y el del alumnado. Afortunadamente, las relaciones de la infancia en la escuela, igual que en esta autovía, incluyen cambios de sentido, eso sí, antes de tomarlos debemos decidir qué sentido tomar. Hay áreas de servicio, como momentos y oportunidades para mirar la escuela con perspectiva, para pensar y pensarse, descansar, tomar impulso, recuperarse o

reflexionar sobre los que pasan. En la vida en la escuela, como en la autopista, están quienes nos ven pasar, a veces los propios estudiantes, pero también investigadores, docentes, antiguo alumnado, etc. o momentos y situaciones que a modo de vías de servicio, nos permiten avanzar a otra velocidad, compartiendo o redirigiendo el camino.

Carreras y adelantamientos o las relaciones entre el alumnado

La metáfora de la autopista nos empieza a descubrir dos sentidos claros en las formas de relacionarse en la escuela. Un sentido, el adoptado entre el alumnado y otro, entre él y la escuela como institución. En las relaciones que se establecen entre el alumnado, el juego constituye un elemento destacado, no como un medio para establecer relaciones, como podría pensarse, sino como una relación en sí misma. Las relaciones en forma de juego permiten recurrir a cauces de comunicación que superan a los orales e incluyen dinámicas, secuencias, imitaciones, manipulaciones o gestos. En un contexto de expresión diferente al de la lengua materna, el juego se convierte en un lenguaje de relación, participación y aprendizaje. Pero a diferencia de otras formas de socialización, el juego permite no sólo interiorizar y reproducir modelos o roles, sino innovar, inventar y transgredir lo habitual, desde un lenguaje que es permitido por las personas adultas. No obstante, los juegos del alumnado del caso también evidencian patrones de socialización diferenciados para las niñas, con respecto a los niños, y la reproducción de estereotipos. El ejemplo más representativo lo encontramos en una de las actividades preferidas en las prácticas, pero también en las narraciones de los niños del caso: “jugar a las peleas”.

27 de octubre

Durante el recreo de hoy en varias ocasiones los niños han jugado a las peleas. La maestra se ha acercado y les ha dicho que eso no era un juego porque podían hacerse daño. Pocos minutos después los mismos niños volvían a revolcarse por el suelo, dándose patadas y puñetazos.

Los niños otorgan a “jugar a las peleas” un valor destacado como forma de relación con otros varones, sin embargo, más allá de este sentido, como otros juegos, asume una dimensión socializadora de un modelo construido de masculinidad que insiste en los valores de fortaleza, enfrentamiento y resistencia física como propios de los varones, y que propone un patrón de relación entre ellos basado en la competición física frente a intercambios de naturaleza intelectual o emotiva que parecen relegarse a las mujeres y las niñas.

A diferencia de la situación de “jugar a las peleas” que se desarrolla como una forma de relación a través de un juego y de manera acordada entre los niños que intervienen, cuando nos hablan de “pegar” se refieren a una situación indeseable, pero practicada, tanto por los niños como por las niñas como una estrategia de afrontar situaciones de conflicto. En este caso, “pegar” no es considerado como un juego, sino como una agresión. La siguiente figura representa los diferentes sentidos que las relaciones pueden tener para el alumnado, según se trate de juegos o conflictos.

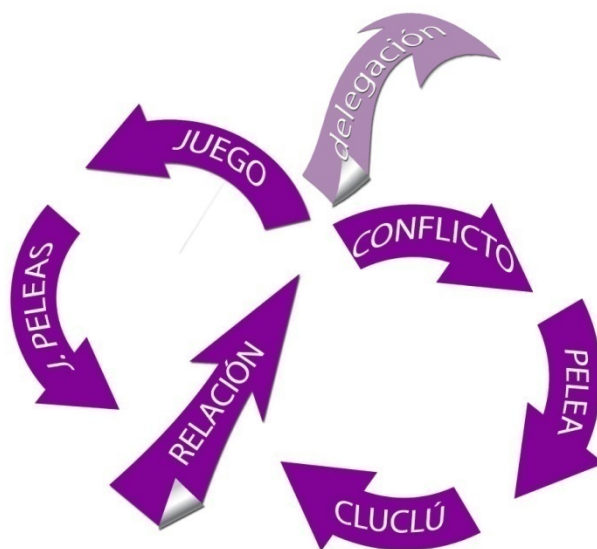


Fig. 8.3: Flujo de las relaciones

Las distintas formas de mirar, se evidencian en las diferentes interpretaciones que tanto la escuela como el alumnado, hace de las relaciones. Los matices que asigna a las relaciones, tanto en forma de juego, de juego de peleas, o de situaciones donde “pegan”, no son compartidos por la institución escolar. La escuela ignora los otros sentidos del juego, aquellos que se alejan de su sentido inofensivo o de entretenimiento. Del mismo modo, iguala “pegar” a “jugar a las peleas” y aborda su valor negativo como un peligro del que proteger. Además, esta mirada a las relaciones del alumnado desde la inocencia y la incapacidad, se traduce en una asunción de responsabilidades por parte de las maestras y la escuela, en detrimento de la autonomía y gestión del conflicto del alumnado. La escuela, entonces, en base a su autoridad y con el objetivo de ayudar a la infancia, alimenta procesos de delegación que en lugar de dotar de mayor autonomía al alumnado, retroalimentan el sistema de delegación y crean dependencia de las decisiones de las maestras. Es lo que ocurre en el fragmento siguiente del diario cuando el alumnado recurre a las maestras para que solucionen los conflictos. Esta delegación sobre las maestras interviene y puede convertirse en un

instrumento para revalidar la dependencia de la institución escolar, en lugar de afianzar y estimular actitudes de autogestión.

12 de noviembre

Durante el recreo no han parado de acercarse niños a la maestra. La situación en todos los casos ha sido muy parecida:

- *¿Qué pasa?*
- *Me han pegado.*
- *¿Les has dicho que te ha dolido y que no te pegue más?*
- *No.*

A este proceso contribuye de manera privilegiada la posición de poder y autoridad que la escuela asume en el control de los recursos de sanción y perdón que ella propone, pero en detrimento de la asunción de responsabilidades, de la reparación del error o incluso, del uso de estrategias generadas desde el alumnado.

Esta discrepancia entre la forma de mirar las relaciones del alumnado y las de la institución escolar también pueden ser representadas a través de la metáfora de la autovía cuando los vehículos, capaces de alcanzar grandes velocidades, tienen restringida su circulación por ley. Algunos se saltan la norma, incluso a sabiendas de la posible multa, otros sólo la respetan cuando saben que son supervisados y algunos vehículos sólo alcanzan esta velocidad en momentos permitidos como los adelantamientos. Igual que los niños del caso “juegan a las peleas” en un sentido ajeno a la institución. No obstante, a veces por causa de las infracciones, pero también por otros motivos, se producen daños o accidentes, de igual modo que los sujetos del caso “se pegan”.

Frente a estas visiones más directivas de las relaciones del alumnado en la escuela, la infancia del caso nos muestra mecanismos propios para la gestión de las relaciones, que en muchos casos son desconocidos por las personas adultas de la comunidad. Estas estrategias son utilizadas tanto fuera como dentro del contexto escolar, pero en ambos entornos aparecen no sólo sin supervisión de las personas adultas, sino de forma ajena a ellas. El “cluclú” es una de estas estrategias.

18 de enero

Nikaila explica que eso que acaba de hacer (“cluclú”) es para no jugar contigo. Cuando a Kaila le pregunto si a ella le han hecho “cluclú” alguna vez me dice que sí sólo con la cabeza y su cara se pone muy seria... después cambia de tema.

El “cluclú” es un instrumento que el alumnado utiliza para regular los comportamientos del resto de niños y de niñas. Para ello, recurren un cruce de dedos y a la

expresión “cluclú” que recuerda a la locución coloquial de “hacerle la cruz” recogida en la RAE para los casos en los que queremos librarnos de alguien. El peso que en la vida de la infancia del caso tiene el “cluclú” contrasta con lo desapercibido que pasa para la institución. El olvido de los instrumentos generados desde el alumnado implica una pérdida de la oportunidad para compartir, no sólo experiencias importantes en sus vidas, sino espacios de conocimiento comprensivo de los demás desde los que conseguir mayores niveles de diálogo y respeto.

Los controles de seguridad u otras formas de mirar la diferencia

La incorporación de la infancia a la institución escolar es también su llegada a múltiples sistemas de clasificación: niños vs niñas; grande vs pequeño; con necesidad específica de apoyo educativo (neae) vs sin ella; con buena conducta vs con mala conducta; con familia colaboradora vs con familia no colaboradora; etc. Un sistema de etiquetas que a través de dualismos reduccionistas ignoran la complejidad de las identidades, en base, quizás a una representación de la infancia que la considera incapaz de comprender dicha complejidad. Algo similar a lo que podemos imaginar cuando un control de seguridad instalado en la autovía sólo se interesa por vehículos con un determinado modelo y marca.

Una de las etiquetas más habituales con el alumnado tiene que ver con el uso del término “bebé” o “pequeño” asociado a desempeños inadecuados desde el punto de vista de la institución escolar. A través de un uso de este tipo, la infancia interioriza un sentido negativo en relación a la propia niñez. Una concepción asociada a una idea de algo inacabado o incompleto, y que aplicada a sí mismos los infravalora y menosprecia su propia naturaleza.

Los problemas de comportamiento son otro de los momentos en los que la escuela recurre a términos como “bueno” o “malo”. Designaciones que aunque en ocasiones se usen como aliciente, o que puedan parecer inofensivas, cobran para parte del alumnado un sentido de virtud en la medida que suponen liderar la oposición al sistema de poder. Transformar el insulto en valor les reconoce como capaces de resistir y reivindicar ante la institución.

El uso de los sistemas de clasificación y categorías sociales que se incorporan a la escuela constituyen el reflejo de una concepción social y simplista de la complejidad de la infancia que, de alguna manera, es reivindicada por el alumnado del caso a través de conductas de resistencia, pero también a través de la importancia que otorgan a sus nombres como forma de reconocimiento personal y único.

Pero la institución escolar debe ser mucho más que un lugar para el aprendizaje curricular y de hecho lo es. Para el alumnado, la escuela es un lugar para construirse a sí

mismo, a veces por oposición a otras personas, a veces a partir de otros referentes. Más allá de contenidos curriculares, nos muestra cómo aprenden y construyen relaciones, y sobre todo, cómo estos procesos parecen pasar desapercibidos para la institución escolar. Una escuela que insiste en usar “un lenguaje institucional escolar” para hablar con el alumnado, a pesar de sospechar que los problemas comunicativos entre la escuela y la infancia superan a los atribuidos a las diferencias idiomáticas.

El sentido contrario o las miradas de las maestras

Las miradas del magisterio, como las del alumnado, tampoco son una, ni única ni consensuada. Más bien, las formas de mirar a la infancia escolarizada desde la institución son diversas, igual que son diversos los sentidos que cada niño y que cada niña les asigna.

En referencia a la imagen de la autovía anterior, las siguientes líneas centran su atención en la parte de la vía que correspondería a las maestras como representantes de la institución escolar. En esa parte de la autovía descubrimos vehículos diferentes que se desplazan a velocidades distintas y con estrategias de circulación diversas. Unos, mientras transitan en su sentido, hacen caso omiso a indicaciones, opciones o recomendaciones. Otros, circulan considerando al resto de vehículos y utilizan las señales para continuar o bien para cambiar de sentido. Esta variedad de posibilidades es la que intentaremos representar con ayuda de dos formas de mirar desde la institución a la infancia escolar: la de la investigadora y la de las maestras entrevistadas.

Las maestras y la investigadora coinciden en destacar algunos elementos como determinantes en la relación con el alumnado del caso: el idioma, la infancia como grupo, su identidad o el magisterio y el papel de las propias maestras, son algunos de los que en más ocasiones y mayor intensidad han aparecido tanto en el diario como en las entrevistas.

En relación a la cuestión del idioma, uno y otras destacan el papel que desempeña la lengua materna del alumnado en la dinámica escolar, como un problema para el desempeño curricular. Es una situación que es abordada desde una perspectiva fundamentalmente técnica y práctica al considerar la dotación de recursos como principal forma para afrontarla, o al alumnado depositario del fracaso, pero sin atisbar reflexión o crítica sobre el sistema. Esta mirada hacia el idioma, aunque tiene muchos puntos en común entre ellas, es canalizada

después de formas diferentes: bien como una situación estresante, como una preocupación que las paraliza, como una realidad desde la que actuar, o ante la que mantenerse indiferente.

16 de septiembre

La comunicación con ellos y ellas es muy compleja, porque en la mayoría de los casos, por no decir en todos, además de tener como lengua materna el tamazight, idioma que desconozco, tampoco se expresan con éxito en castellano, con lo que en muchos momentos la comunicación se hace frustrante.

Las maestras y la investigadora coinciden también al inicio del caso en un dibujo del alumnado como una infancia homogénea. La percepción de la uniformidad se observa en el diario o en las entrevistas por la frecuencia con la que recurren a calificaciones que clasifican a esta niñez con respecto a una norma social y escolar. Los sistemas de estandarización los sitúan en desventaja, y como consecuencia, no sólo estigmatizan a la persona, sino también al grupo social y cultural en el que se les incluye. Esta aproximación igualitaria al alumnado adquiere un sentido preocupante por su matiz generalizador, que en un contexto denominado como de exclusión social, puede convertir en un estigma para el grupo las bajas expectativas con respecto a una parte.

Encontramos una mirada similar en referencia a la interpretación de los sujetos del caso desde lo que les falta, en base al discurso del déficit. Se trata de una tendencia a etiquetarlos de acuerdo a convencionalismos sobre lo que debe ser y hacer un niño o una niña. En el caso, estas visiones son planteadas desde posiciones privilegiadas de poder social, culturales, lingüísticas o económicas, y ante las que son situados en una posición de salida desventajosa.

M1 «[...] pero el enseñar... no la relación sino el aprender unos de otros eso yo allí no lo vi tan palpable como aquí (refiriéndose a otro centro educativo), pero es que aquí, hay una diferencia... Allí yo veía como más homogeneidad y aquí también al mezclarse diferentes culturas, diferentes niveles socioeconómicos [...]».

Todo lo anterior tiene su traducción sobre la escuela cuando aparece como una institución reproductora de las desigualdades sociales y económicas existentes en la comunidad y con escaso poder compensador o transformador. Unas desigualdades que son proyectadas sobre el alumnado anticipando su fracaso académico o con unas débiles expectativas sobre el éxito escolar. Un éxito o un fracaso que es entendido como la adecuación a los estándares de la institución escolar.

M2 «[...] es que yo lo que todavía no sé es cómo salen esos niños para delante. Si son carne de cañón desde pequeños... es que a la fuerza».

Estos son sólo algunos de los discursos presentes en relación a la infancia escolarizada del caso. Unos discursos que tendieron a unificarse y retroalimentarse entre las personas del centro, pero que no siempre continuaron por caminos similares. Este proceso de cambio es el que nos resultó de mayor valor, porque acercarnos a su comprensión será un anticipo del proceso de transformación de la escuela.

Para la investigadora, la realización del caso constituyó el cuestionamiento de su propia práctica a través de procesos de revisión, escucha, reflexión, acción y asesoramiento, que permitieron alcanzar otras interpretaciones del hecho escolar, a la vez que se profundizó en la comprensión del caso.

En este proceso, el contexto lingüístico adquirió una perspectiva comunicativa que partió de un análisis más socio crítico que técnico, pero desde el que se concretaron iniciativas didácticas aplicadas, a la vez que fue posible un acercamiento a la realidad desde una perspectiva de oportunidad y acción.

También los análisis de la infancia, que se apoyaron en discursos basados en el déficit, encontraron alternativas en aproximaciones a un alumnado, en plural, desde puntos de vista más comprensivos con la riqueza personal de cada niño y de cada niña. Como una valoración de ellos como personas desde lo que son, más que desde lo que nos gustaría que fueran, o lo que, el contexto o la familia, nos dicen que son.

La transformación de la mirada y su repercusión en la docencia, necesitó de un proceso asesorado en el que los discursos teóricos se aplicaron en contextos prácticos y produjeron contundentes dilemas que demandaron la modificación de dinámicas automatizadas y permanentes, muchas veces, apoyadas en cuestiones emotivas o menos racionales que las hacían resistentes al cambio. Otros intentos, a través de lecturas, seminarios y formación en grupos de trabajo, no consiguieron trasladar de forma definitiva las aspiraciones teóricas a la práctica educativa y a la comprensión de la realidad. Sólo este entorno de revisión, análisis, escucha, reflexión y discusión asesorada logró cuestionar algunos de los discursos anteriores y producir cambios reales en la práctica educativa. Un camino desde la teoría a la práctica, pasando por la reflexión conjunta y la acción, que tuvo como fruto un programa educativo premiado a nivel nacional en dos ocasiones.



Fig. 8.4: Evolución de la mirada de la maestra-investigadora

La siguiente figura trata de sintetizar de forma visual el proceso al que nos hemos referido. Un camino que se inicia desde la visión fija de la maestra en solitario, que oculta sistemas de clasificaciones y etiquetados reduccionistas con la realidad, pero que se convierte en un flujo en continua revisión a partir de la escucha y la revisión crítica de las prácticas en las que incorporar la diversidad de voces de la infancia y una mirada comprensiva a la realidad.

Quienes nos ven pasar o la mirada de las familias

Lo que las familias son y hacen en la escuela está fuertemente influenciado por el contexto social, económico y lingüístico en el que viven. La situación con respecto al idioma, tan presente en las narraciones del alumnado y de las maestras, también destaca en las conversaciones con las familias. El idioma, o más bien, el desconocimiento del castellano no aparece como una cuestión constatada, sino destacada porque determina el clima de la conversación o la relación entre quienes hablan.

Acercarnos a la comprensión de esta situación por parte de las familias, igual que antes lo hemos hecho con las maestras, nos descubre, al menos, 3 interpretaciones diferentes. Una, la del alumnado, en la que el desconocimiento del castellano es compensado a través del uso de otros lenguajes con los que se asegura la comunicación. Las maestras, por su parte, comprenden el valor del idioma como un vehículo curricular y por ende destacan el problema

académico que supone su desconocimiento. En contraste, muchas familias valoran el idioma, en este caso su lengua materna, pero lo hacen con valor cultural y de identidad.

No obstante, nos equivocamos si interpretamos estas formas de mirar como visiones ajenas entre sí o contrapuestas. Muy al contrario, se trata de opciones complementarias. De hecho, como ya vimos en apartados anteriores, al igual que el alumnado nos enseña el valor de la comunicación por encima del lenguaje, muchas de las familias, nos recuerdan el peso que la lengua ha tenido y tiene en los procesos de reconocimiento personal y de puesta en valor de la cultura, a la vez que las maestras remarcan el peso que para el aprendizaje curricular tiene el castellano. No se trata, por tanto, de una cuestión meramente lingüística sino comunicativa y social y desde estas perspectivas es necesario abordarla. Las familias, a diferencia de las maestras, no destacan la cuestión del idioma como un problema, aunque sí reflejan diferentes formas de afrontarla que, en definitiva, se relacionan con distintas maneras de relacionarse con la institución escolar. Estas relaciones sí están mediadas por los sentimientos hacia la lengua materna y la curricular.

Por otra parte, en las aproximaciones que tanto la institución escolar como la familiar proyectan sobre cada una de las lenguas, interviene el peso oral y escrito que cada una de ellas ha tenido en la historia. Así, mientras que el *tamazight* es de tradición fundamentalmente oral, la escuela ha arraigado la tradición escrita como forma de expresión predilecta. Un contraste que debiera hacernos reflexionar sobre el excesivo peso que otorgamos a la tradición escrita en la institución escolar, alejándonos y dando la espalda incluso a las culturas más cercanas, como el caso de la *amazigh*, y en detrimento de la oportunidad creativa, de flexibilidad y de reconstrucción continua que, en muchas ocasiones, permiten las culturas predominantemente orales.

Aunque familia y escuela compartan en sus usos de la lengua elementos para la construcción de la infancia, cuando lo hacen desde planteamientos excluyentes se distanciarán a pesar de lo que comparten. La situación recuerda a una imagen de dos ruedas muy próximas que no consiguen poner en marcha un vehículo porque se mueven en sentidos contrarios. En cambio, aquellas miradas, que tanto desde las familias como desde la institución, consiguen incluir en el eje de la máquina a las voces del alumnado, pueden contribuir en la construcción de la infancia sin menoscabo de la lengua materna, ni de la lengua curricular, y sin que el idioma se convierta en una barrera construida por personas adultas, porque para esta niñez no lo es.



Fig. 8.5 Evolución en el papel de la lengua materna con la infancia

En cuanto a las miradas que las familias dirigen a la institución escolar, llama la atención el contraste entre la mirada de muchas familias esperanzadoras en la oportunidad y el futuro que supone el proceso de aprendizaje en la escuela. Además, la prevalencia de un discurso de reproducción de la situación social y económica que se extraía desde las conversaciones con las maestras. No obstante, ambas miradas comparten una forma de entender al sujeto infantil que merma su identidad. Si retomamos la metáfora de la autovía, unas miradas parecen hablar de un vehículo al que al llenarlo de combustible conseguiría llegar a su destino, mientras que otras, parecen imaginar un vehículo que no lograría llegar a la meta ni aún con el depósito lleno. Ambas miradas, al igual que otras, olvidan al propio sujeto infantil, a lo que es, a lo que tiene y puede aportar, mucho más que como mero receptor pasivo, en el proceso de institucionalización escolar.

Rutas alternativas como conclusión

La circulación por cualquier vía debe respetar el vehículo elegido para circular porque mucho más que un medio de transporte, más o menos efectivo, puede constituir un valor para su dueño. De una manera similar, la lengua materna de la comunidad es mucho más que un medio para la comunicación, y constituye una seña de identidad cultural, social y familiar. Como tal, debe ser respetada, cuidada y valorada. Por tanto, no se trata de prohibir la entrada de determinados vehículos a la autovía o de comenzar una campaña para renovar el vehículo. Más bien, se trata de adecuar la plataforma en la que nos desplazamos para un viaje cómodo. Es decir, transformar la escuela en un entorno dialogante y deliberativo que haga posible la comunicación y la escucha por encima de los idiomas. Una escuela en la que se reivindique la tradición oral local como vía para usar una tradición escrita con sentido de la realidad. Se trata de partir de los lenguajes plurales, universales y sobre todo comunicativos, que nos enseñan los sujetos infantiles, para lograr profundizar en el lenguaje curricular, sin menoscabo del reconocimiento social, cultural y de identidad que supone cada lengua materna.

La práctica de la participación del alumnado del caso en la institución escolar depende no tanto del interés y preparación de la infancia, como de las oportunidades generadas desde la escuela o desde la familia. En este sentido, contrasta la imagen de la escuela que asume muchas de las funciones que podrían llevar a cabo los estudiantes, con la responsabilidad en el hogar que se adjudica sobre todo a las niñas. Lo mismo ocurre durante la circulación por una autovía, con respecto a una carretera convencional, donde aunque la velocidad sea menor y eso sea valorado de forma negativa, el trayecto permite contemplar paisajes auténticos, visitar pueblos o detenerse con mucha más libertad que durante el trayecto en autovía.

De una u otra forma, los sujetos del caso, cuentan con fórmulas propias para la participación, aunque el hecho de ser autogeneradas no asegura que sean igualadoras. De hecho, en ocasiones, el alumnado puede reproducir, desde sus instrumentos propios, relaciones de desigualdad o de instrumentalización con prácticas de participación.

Muchas de las miradas que proyectamos a la infancia desde la escuela o desde las familias, olvidan su complejidad cuando recurren a dualismos o simplificaciones excesivas de la realidad. Ser conscientes de las miradas que proyectamos sobre el alumnado se hace imprescindible en los procesos de transformación educativa, como vía para desechar aquellas prácticas automatizadas que no contribuyen a la construcción del estudiante autónomo, crítico y complejo, pero que son resistentes al cambio. Evidenciar estos procesos nos ayudará a

comprender en qué medida actuaciones educativas en las que invertimos mucho esfuerzo, consiguen realmente el objetivo pretendido, o en su lugar, convierten al alumnado en aún más dependiente de la institución escolar.

Familias y escuela, aunque no siempre satisfechas con la colaboración de la una y de la otra, comparten muchas de las miradas a la infancia escolarizada, aunque a veces llegan a ella a través de diferentes vías. No obstante, la colaboración a la que tanto aluden las primeras y la segunda, no asegura que seamos capaces de incluir al propio alumnado en la construcción de su propia identidad desde la escuela.

El trayecto con la infancia en la escuela bien pudiera parecerse al que podríamos realizar por una carretera convencional, en la que se hace imprescindible entablar un diálogo, incluso con quienes parecen que vienen en sentido contrario. Sólo contando con ellos y considerando a quienes tenemos más cerca, podremos realizar un viaje seguro, sin riesgo de que en un adelantamiento suframos un accidente, con el vehículo de enfrente o con el de al lado.

HISTORIAS PARA SER CONTADAS...

Finalmente, presentamos “Historias para ser contadas” que es la fórmula que hemos elegido para devolver el informe al alumnado que ha participado en el estudio de caso. Esta narración y sus críticas a las historias nos servirán para comprender sus opiniones sobre los hallazgos de la investigación.

En una primera sesión de intercambio nos preguntaron si se trataba de “una verdad o una mentira”. Esta reflexión nos llevó a decidir modificar la primera versión de la historia la que habíamos planteado a modo de cuento. En su lugar, nos decantamos por una narración más realista.

«Os voy a hablar de un colegio al que asistían niños, niñas y maestras. No era un cole como todos los demás, este era bastante especial, estaba muy, muy lejos y sólo los más valientes se atrevían a caminar hasta allí.

Todos los días las maestras enseñaban y todos los días los estudiantes aprendían, pero algunas veces ocurría algo que traía a todo el mundo de cabeza. Cuando las maestras hablaban, los niños no lograban entenderlas y lo mismo ocurría con los niños que por mucho que se esforzaran, no conseguían que las maestras comprendieran lo que les pasaba. Cuando esto ocurría, el colegio era un completo desastre, todo se volvía gris y unos grandes nubarrones lo cubrían llenando el cielo de tristeza. Algunos niños se enfadaban, otros callaban y otros incluso lloraban. Pero las maestras también sufrían, unas terminaban por marcharse a otro colegio donde no tuvieran ese problema, mientras otras hablaban y hablaban buscando fórmulas diferentes para intentar que los niños las comprendiesen.

La casualidad hizo que una pequeña duende, llamada Alehop apareciera por el colegio y no tardó en empezar a buscar una solución. Alehop consultó a las personas más poderosas del país y leyó los libros de magia más antiguos pero eso no fue suficiente.

Un día mientras paseaba triste por uno de los patios, una niña del colegio se acercó y le dijo algo que no consiguió comprender, pero acto y seguido, la niña le regaló un abrazo y una sonrisa mientras continuaba hablando y hablando. Entonces ocurrió algo fabuloso: ¡Alehop logró entender todo lo que la niña dijo mientras la abrazaba!

La alegría y emoción de Alehop fue tal que en ese mismo momento quiso escuchar a todos y cada uno de los niños y las niñas de colegio. Quería saber qué era lo que ocurría: Por qué las maestras no podían comprender a los niños y por qué los niños no comprendían a las maestras. Alehop, pasó horas, meses y años conversando con las niñas y los niños, como le

habían enseñando, usando el corazón y con cada una de las historias inventó un cuento. ¿Queréis escuchar el primero?

JUGAR

Un día un niño llamado Ali. A él y a su mejor amigo Mohamed les encantaba hacer todo lo que hacían los demás. Les gustaba regar las plantas, como veían que hacía un señor jardinero. Les gustaba conducir un autobús, como veían que hacía la conductora de la “coa” que los llevaba al colegio. Les gustaba amasar pan, hacer pinchitos, arrancar malas hierbas, preparar té y muchas cosas más. Pero tenían un problema. Cada vez que empezaban a hacer algo, alguien se les acercaba y les decía:

- No, eso no es para ti. Son cosas de mayores.
- No, así no es. Yo sé hacerlo mejor.
- No, ahora no, ya tendrás tiempo cuando seas mayor.

Ali y Mohamed, cansados de no poder hacer nada interesante idearon un plan. ¿Sabéis qué hicieron? Les cambiaron las palabras a los demás. Que... ¿cómo lo lograron? Muy sencillo. Cada vez que comenzaban una actividad y alguien se acercaba para que dejaran de hacerlo, ellos respondían:

- Sólo estamos jugando...

¡Jugando! ¡Claro que sí!

- ¿Jugamos a plantar un bosque?
- ¿Jugamos a poner bonito el colegio?
- ¿Jugamos a rescatar?
- ¿Jugamos a que vivimos solos?
- ¿Jugamos a que yo te cuido?
- ¿Jugamos, jugamos, jugamos...?

Así, fue como Ali y Mohamed lograron hacer y participar en todo lo que antes no le habían dejado.

MIRAR

Ahora os voy a hablar de unas personas muy poderosas. Tanto poder tenían que no necesitaban ni nombre, y todo el mundo las llamaba “Poderes”. Nadie los había visto en persona. Nadie sabía cómo era su cara o cómo iban vestidos. Sin embargo, todas las personas alguna vez habían sufrido su magia. Un día “los poderes” embrujaron unas gafas y se las dieron a todas las maestras de un colegio diciéndoles que les ayudarían en su trabajo. En realidad, esas gafas eran un gran problema, porque a través de sus cristales, todo lo que hacían los niños y las niñas parecía no ser importante.

Un niño leyó una vez, pero la maestra, a través de sus gafas embrujadas sólo vio todo lo que tenía que leer aún, así que no lo felicitó.

Otro día, una niña resolvió un problema entre dos amigos, pero la maestra a través de sus gafas embrujadas sólo vio que no lo hizo usando las palabras adecuadas.

Como con esas gafas, las maestras nunca podían ver lo bueno que hacían los niños y las niñas, cada día estaban más tristes, hasta que un día tanta tristeza terminó por borrarles la sonrisa.

Los niños y las niñas del colegio no podían creer lo que estaba pasando, así que tuvieron una idea. Decidieron romper todas las gafas de las maestras. Al principio, ellas se enfadaron bastante, porque no les gustaba que los niños rompieran nada, pero cuando comenzaron a mirar sin sus gafas, su cara cambió y volvieron a sonreír.

R REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDELILAH-BAUER, Barbara (2007). *El desafío del bilingüismo. Crecer y vivir hablando varios idiomas*. Madrid: Morata.
- ABEGGLEN, Bernardette y BENES, Roberto (Comp.) (1998). La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas. Bogotá: UNICEF. Extraído de <http://www.iin.oea.org/iin/cad/taller/pdf/UNICEF%20-%20La%20participaci%C3%B3n%20de....pdf>, el 3 de mayo de 2010.
- ACTIS, Walter; DE PRADA, Miguel A. y PEREDA, Carlos (2007). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- ALFAGEME, Erika; CANTOS, Raquel y MARTÍNEZ, Marta (2003). *De la participación al protagonismo infantil: Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- ALONSO, Luis E. (2003) (2ª Ed.). *La mirada cualitativa en sociología: Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- ALSINET, Carles (2004). *El bienestar en la infancia. Participación y derechos de los niños en una sociedad cambiante*. Lleida: Milenio.
- ANGUITA MARTÍNEZ, Rocío (1999). ¿La mitad de la humanidad forma parte de la diversidad? El sexismo en las aulas y la coeducación como alternativa. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 36, pp. 33-43. Extraído de <http://www.fyl.uva.es/~wceg/articulos/Mitadde%20la%20humanidad.pdf>, el 27 de marzo de 2011.
- TORREGO EGIDO, Luis (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 64 (23, 1). Extraído de <http://aufop.blogspot.com.es/2010/04/genero-educacion-y-formacion-del.html>, el 14 de marzo 2011.
- APPLE, Michael W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.

- ARIÉS, Philippe (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- ARNAIZ-VILLENA, Antonio (2000). Genética de los bereberes: emparentamiento con ibéricos, vascos y otros antiguos mediterráneos. En MOGA, Vicente y RAHA AHMED, Rachid (Ed.). *Estudios Amaziges. Substratos y sinergias culturales* (pp. 67-85), Melilla: Servicio de publicaciones.
- ARNOT, Madeleine (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Morata
- ARÓSTEGUI, José Luis y MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista (Coords.) (2008). *Globalización, posmodernidad y educación*. Madrid: Akal.
- AYORA ESTEBAN, M^a Carmen y GONZÁLEZ VÁZQUEZ, Antonio (2005). *Estudios de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Universidad de Granada: Ceuta.
- BALLARÍN DOMINGO, Pilar (1993). La construcción de un modelo educativo de utilidad doméstica. En DUBY, Georges y PERROT, Michelle (Dirs.). *Historia de las mujeres de Occidente. Tomo IV. El siglo XIX* (pp. 598-611), Madrid: Taurus.
- (2007). La escuela de niñas en el siglo XIX: La legitimización de la sociedad de esferas separadas. *Revista Historia de la Educación*, 26, pp. 143-168.
- BARUDY LABRIN, Jorge y MARQUEBREUCQ, Anne-Pascale (2006). *Hijas e hijos de madres resilientes*. Barcelona: Gedisa.
- BAUMAN, Zigmunt (2008) (4^a Ed.). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- BELKASSEN, Hassan (2000). El movimiento cultural amazige y la situación actual de las reivindicaciones lingüísticas y culturales en Marruecos. En MOGA, Vicente y RAHA AHMED, Rachid (Ed.). *Estudios Amaziges. Substratos y sinergias culturales* (pp. 109-120), Melilla: Servicio de publicaciones.
- BELMONTE, Fernando (2010) (2^a Ed.). *La ley de extranjería de 1985*. Melilla: Instituto de las Culturas.
- BÉNABOU, Marcel (1976). *La résistance africaine à la romanisation*. Paris: Maspéro.
- BERGER, Peter L. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BLANCO DE IZAGA, Emilio (2000) (2^a ed.). *La vivienda rifeña*. Melilla: Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.
- BOLÍVAR, Antonio (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *Revista RINACE*, 8 (2), pp. 1-24. Extraído de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art1.pdf>, el 5 junio de 2011
- BOURDIEU, Pierre (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- (2007). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

- BOSCH VILÁ, Jacinto (1994). Los bereberes en Al-Andalus. En RAHA AHMED, Rachid (Ed.). *Imazighen del Magreb entre Occidente y Oriente. Introducción a los bereberes* (pp. 83-96), Granada: Rachid Raha.
- BRONFENBRENNER, Urie (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BUSTELO, Eduardo (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Barcelona: Octaedro.
- CABRERA, Dolors; FUNES, Jaume y BRULLET, Cristina (2004). *Alumnado, familias y sistema educativo*. Madrid: Octaedro-Fies.
- CALMELS, Daniel (2009). *La discapacidad del héroe. Diferencia y discapacidad en las narraciones dedicadas a la infancia*. Buenos Aires: Biblos.
- CAMPS, Gabriel (1980). *Berbères. Aux marges de l'Histoire*. Paris.
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: M. Roca
- CASAS, Ferran (2006). Infancia y representaciones. *Política y Sociedad*, 43 (1), pp. 27-42.
- CHAKER, Salem (1994). El bereber en el Magreb. Una marginación dos veces milenaria. (Dificultades de la planificación lingüística). En RAHA AHMED, Rachid (Ed.). *Imazighen del Magreb entre Occidente y Oriente. Introducción a los bereberes* (pp. 105-116), Granada: Rachid Raha.
- CHATATOU, Mohamed (2000). La noción de pertenencia tribal en el seno de los rifeños .En RAHA AHMED, Rachid (Ed.). *Imazighen del Magreb entre Occidente y Oriente. Introducción a los bereberes* (pp. 5-21), Granada: Rachid Raha.
- CRESPO, Ricardo (1985). *Entre moros y cristianos*. Sevilla: Editorial Andalucía.
- CROWLEY, Peter (1998). Participación infantil: Para una definición del marco conceptual. En ABEGGLEN, Bernadette y BENES, Roberto (Comp.). *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas* (pp. 9-16), Bogotá: UNICEF. Extraído de <http://www.iin.oea.org/iin/cad/taller/pdf/UNICEF%20-%20La%20participaci%C3%B3n%20de....pdf>, el 3 de mayo de 2010.
- CUMMINS, James (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working papers on bilingualism*. N. 9. 1-43.
- CUSSIÁNOVICH, Alejandro y MÁRQUEZ, Ana María (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Lima, Perú: Save The Children Suecia. Extraído de <http://www.accionporlosninos.org.pe/textos/foro188.pdf>, el 3 de mayo de 2010.

- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter y PENCE, Alan (2005): *Más allá de la calidad en Educación Infantil: perspectivas posmodernas*. Barcelona: Graó.
- DE LA HERRÁN, Agustín (Coord.) (2005). *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex.
- (2009). Técnicas didácticas en la práctica de la creatividad formativa. En PAREDES, Joaquín y DE LA HERRÁN, Agustín (Coord.). *La práctica de la innovación educativa* (pp. 135-160). Madrid: Síntesis.
- DE LA HERRÁN, Agustín y CORTINA SELVA, Mar (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Editorial Universitas.
- DeMAUSE, Lloyd. (1982). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universitaria.
- DENZIN, Norman K & LINCOLN, Yvonna S. (2005) (3rd Ed.). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. En *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-13), Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- DÍEZ NAVARRO, M^a Carmen (2007). *Mi escuela sabe a naranja*. Barcelona: Graó.
- (2011). *Los pendientes de la maestra*. Barcelona: Graó
- DUNN, Patrick (1982). Ese enemigo es el niño: La infancia en la Rusia Imperial. En DeMAUSE, Lloyd *Historia de la infancia* (pp. 419-443), Madrid: Alianza Universitaria.
- El telegrama de Melilla 23-11-2010. Nº 9132.
- El telegrama de Melilla 4-02-2011.
- ESPINAR, Ángel. (2002). *Estudio para la elaboración de indicadores e instrumentos para analizar el componente de participación de niños y niñas en proyectos sociales*. Lima, Perú: Save The Children. Extraído de <http://www.iin.oea.org/IIN/cad/Participacion/pdf/El%20Ejercicio%20del%20Poder%20Compartido.pdf>, el 2 de julio de 2010.
- FALK, Judit (2008). *Lóczy, educación infantil*. Barcelona: Octaedro.
- FUNES ARTIAGA, Jaume (2008). *El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas de hoy*. Barcelona: Graó.
- FERNÁNDEZ SMITH, Gerard; RICO MARTÍN, Ana; MOLINA GARCÍA, M^a José y JIMÉNEZ JIMÉNEZ, M^a Ángeles (2008). *Léxico disponible de Melilla: estudio sociolingüístico y repertorios léxicos*. Madrid: Arco Libros.
- FOUCAULT, Michel (1983). *El discurso del poder*. México: Folio ediciones.
- GAITÁN, Ángel. (1998). Protagonismo infantil. En ABEGGLEN, Bernadette y BENES, Roberto (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: UNICEF.

- Extraído de <http://www.iin.oea.org/iin/cad/taller/pdf/UNICEF%20-%20La%20participaci%C3%B3n%20de....pdf>, el 19 de julio de 2010.
- GAITÁN, Lourdes (2006). *Sociología de la infancia*. Madrid: Síntesis.
- GARCÍA, Gonzalo y MICCO, Sergio (2003). Hacia una justificación de la Preciudadanía. En *Curso de profundización de IFEJANT*. Disponible en http://www.ifejants.org/aulavirtual2/uploaddata/2/13_Lectura_Garcia_y_Micco_Preciudadania.pdf
- GIMENO SACRISTÁN, José (Comp.) (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- y otros (2004). *El sistema educativo: una mirada crítica*. Barcelona: Praxis.
 - (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- GIROUX, Henry A. (1999). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- (2003): *La inocencia robada: Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- GOETZ, Judith y LECOMPTE, Margaret (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- GONZALBES CRAVIOTO, Enrique (1994). Los orígenes del pueblo bereber. La antigüedad clásica. En RAHA AHMED, Rachid. *Imazighen del Magreb entre Occidente y Oriente. Introducción a los bereberes* (pp. 19-39), Granada: Rachid Raha.
- GONZÁLEZ FARACO, Juan Carlos (2002). Imaginando un nuevo ciudadano: La infancia en el discurso de los actores políticos sobre la reforma escolar. En PEREYRA, Miguel Ángel; GONZÁLEZ FARACO, Juan Carlos y CORONEL LLAMAS, José Manuel (Coords). *Infancia y escolarización en la modernidad tardía* (pp. 105-142), Madrid: Akal.
- GRANDA, Juan (1995). *Juegos populares de la cultura bereber*. Melilla: Servicio de Publicaciones de la Fundación Municipal Socio-cultural.
- GUBA, Egon (Ed.) (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park: Sage.
- GUTTMAN, Amy (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, Jürgen (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- HALLIDAY, John (1995). *Educación, gerencialismo y mercado*. Madrid: Morata.
- HAMILTON, David (2001). Los ídolos del mercado. En SLEE, Roger; WEINER, Gaby y TOMLINSON, Sally (Eds.) *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar* (pp. 21-30), Madrid: Akal.
- HAMÚ HADDÚ, Ekram (2002). *Los izran: expresión poética y símbolo de la mujer rifeña*. Granada: Granada Lingüística.

- HANSEGARD, Nils Erik (1975). Tvasprakighet eller halvsvakighet? *Invandrare och Minoriteter*, 3, pp. 7- 13.
- HART, Montgomery David (1983). Los bereberes marroquíes: dialectos, organización tribal e instituciones sociales (pp. 145-157), En VV.AA. *Aproximación a las culturas mediterráneas del norte de África (I): Conclusiones de las Primeras Jornadas de Cultura Hispano-Bereber*. Melilla: Publicaciones de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB.
- (1994). La organización sociopolítica de los bereberes marroquíes. En RAHA AHMED, Rachid. *Imazighen del Magreb entre Occidente y Oriente. Introducción a los bereberes*. (pp. 117-132), Granada. Rachid Raha.
- HART, Roger (1992). *Children's Participation: From Tokenism to citizenship*. Innocenti essays, nº4. Florencia, Italia: Centro Internacional para el Desarrollo del Niño de Unicef. Extraído de http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf, el 18 de julio de 2010.
- (2005). *Espacios para la construcción ciudadana*. Artículo extraído de *Comprensiones sobre ciudadanía*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio. Ministerio de Educación Nacional.
- HASSAN, Doudou (2000). *El fenómeno migratorio y la práctica de la identidad*. En MOGA, Vicente y RAHA AHMED, Rachid (Ed.). *Estudios Amaziges. Substratos y sinergias culturales*. (pp. 149-157), Melilla: Servicio de publicaciones.
- HERNÁNDEZ VILLAESCUSA, Modesto (1893). La cuestión de Marruecos y el conflicto de Melilla. Barcelona: *Revista Científico-Militar*, 83.
- IBÁÑEZ, Esteban (1944). *Diccionario español-rifeño*. Verdad-Vida: Madrid.
- ILLICK, Joseph (1982). La crianza de los niños en Inglaterra y América del Norte en el siglo XVII. En DeMAUSE, Lloyd. *Historia de la infancia* (pp. 333-383), Madrid: Alianza Universitaria.
- JANER MANILA, Gabriel (2002). Tres infancias soñadas: Pinocchio, Alicia y el Pequeño Príncipe. En PEREYRA, Miguel Ángel; GONZÁLEZ FARACO, Juan Carlos y CORONEL LLAMAS, José Manuel (Coords). *Infancia y escolarización en la modernidad tardía* (pp. 201-229), Madrid: Akal.
- JIMÉNEZ ORTONEDA, Jesús (1930). *Estudio de la región del Rif*. Tetuán: Inspección de Intervención y Fuerzas Jalfianas. Curso de perfeccionamiento del Servicio de Intervenciones. Toledo: Imp. Colegio M^a Cristina.

- JIPSON, Jan y REYNOLDS, Ursi (2000). Todo lo que quieras: las mujeres y los niños en la cultura popular. En STEINBERG, Shirley R. y KINCHELOE, Joe L. (Comps.). *Cultura infantil y multinacionales* (pp. 220-338), Madrid: Morata.
- KELLNER, Douglas (2000). Beavis y Butt-head: no hay futuro para la juventud postmoderna. En STEINBERG, Shirley R. y KINCHELOE, Joe L. (Comps.). *Cultura infantil y multinacionales* (pp. 93-108), Madrid: Morata.
- KINCHELOE, Joe L. (2000). Solo en casa y “Malo hasta la médula”: surge una infancia postmoderna. En STEINBERG, Shirley R. y KINCHELOE, Joe L. (Comps.). *Cultura infantil y multinacionales* (pp. 45-64), Madrid: Morata.
- KOHAN OMAR, Walter (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.
- KUHN, Thomas. (2006) (14ª Ed.). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo Cultura Económica de España.
- LACOSTE-DUJARDIN, Camille (1994). La democracia Kabilia. Los kabilios: ¿son una oportunidad para la democracia en Argelia? En RAHA AHMED, Rachid. *Imazighen del Magreb entre Occidente y Oriente. Introducción a los bereberes* (pp. 133-145), Granada: Rachid Raha.
- LANSDOWN, Gerison (1998). La creación de escuelas centradas en el niño. En ABEGGLEN, Bernardette y BENES, Roberto (Comp.). *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas* (pp. 59-71), Bogotá: UNICEF.
- LAUDER, Hugh; JAMIESON, Ian y WIKLEY, Felicity (2001). Los modelos de la escuela eficaz: limitaciones y capacidades. En SLEE, Roger; WEINER, Gaby y TOMLINSON, Sally (Eds.) *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar* (pp. 69-93), Madrid: Akal.
- LAVAL, Christian (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- LOUNAOUCI, Mouloud (2000). Los bereberes. Dos mil años de resistencia cultural. En MOGA, Vicente y RAHA AHMED, Rachid (Ed.). *Estudios Amaziges. Substratos y sinergias culturales* (pp. 55-66), Melilla: Servicio de publicaciones.
- LUZÓN, Antonio y LUENGO, Julián (2002). La familia en el epicentro de una nueva infancia: Transformaciones actuales e implicaciones mutuas. En PEREYRA, Miguel Ángel; GONZÁLEZ FARACO, Carlos y CORONEL, José M. (Coords) *Infancia y escolarización en la modernidad tardía* (pp. 179-200), Madrid: Akal.
- LYMAN, Richard B. Jr. (1982). Barbarie y Religión: La infancia a fines de la época romana y comienzos de la Edad Media. En DeMAUSE, Lloyd. *Historia de la infancia* (pp. 93-120), Madrid: Alianza Universitaria.

- MADARIAGA, M^a Rosa (2009). *Abb el-Krim, El Jatabi: La lucha por la independencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- MAHJOUR, Yakhlef (2000). *Breve crónica sobre los estudios lingüísticos bereberes*. En MOGA, Vicente y RAHA AHMED, Rachid (Ed.). *Estudios Amaziges. Substratos y sinergias culturales* (pp. 87-108), Melilla: Servicio de publicaciones.
- MALAGUZZI, Loris (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- (2008): Globalización de los discursos de calidad y evaluación y su impacto en la identidad del profesorado. En ARÓSTEGUI, José Luis y MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista (Coords.) *Globalización, posmodernidad y educación* (pp.15-46), Madrid: Akal.
- MAYORAL, Juan Francisco (2003). El contexto de Melilla. *Revista Aldaba*, 29, pp. 33-56.
- MEIRIEU, Philippe (2007). *El mundo no es un juguete*. Barcelona: Graó.
- MESA FRANCO, M^a Carmen y SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, Sebastián (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales: estudio de caso: Melilla*. Universidad de Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales y CIDE.
- MIR BERLANGA, Francisco (1996). *Resumen de la Historia de Melilla*. Melilla: Ciudad Autónoma de Melilla.
- MOGA, Vicente (Ed.) (1992). Amazigh-Tamazigh: Debate Abierto. Monográfico sobre la cultura Tamazigh. *Revista Aldaba*. N^o 19.
- (2000). Algo acerca del autor, de su tiempo y de su obra. En BLANCO DE IZAGA, Emilio (2^aed.) *La vivienda rifeña* (pp. 17-19), Melilla: Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.
- MOGA, Vicente y RAHA AHMED, Rachid (1998) (Coord.) *Mujer tamazight y fronteras culturales*. *Rev. El vigía de la Tierra*, n^o 2-3. Melilla: Servicio Publicaciones.
- (2000). *Estudios Amaziges. Substratos y sinergias culturales*. Melilla: Servicio de Publicaciones.
- MOLINA, M^a José (2007). *Las habilidades de comprensión lectora en la etapa de Educación Infantil. Una propuesta de intervención didáctica*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- MOLINA FERNÁNDEZ, Elvira y VILLENA HIGUERAS, José Luis (2010). El discurso de la calidad en educación: ¿Escuelas ISO 9001/2000? *Tendencias Pedagógicas* 15, pp. 112-123.
- (2011). Una lucha contra la exclusión de la infancia. *Cuadernos de Pedagogía*, 411, pp. 22-24

- MOUFRA, Naima (1992). Datos de gramática contrastiva rifeña-española. *Revista Aldaba* 19, pp. 45-74.
- MOULIÈRAS, Augustin (1985). *Le Maroc inconnu. Première partie: exploration du Rif (Maroc septentrional)*. Paris: Librairie Coloniale et Africaine.
- OCAÑA, Almudena y POZO, M^a Teresa (2007). Researching about professional identity from a biographic-narrative perspective: the use of the life histories. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 2(3), pp. 65-74.
- OLMOS, M^a Carmen (2003). *Diagnóstico de la problemática de la lengua materna del alumnado de Educación Obligatoria en aulas multiculturales de Melilla*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- OMAR KOHAN, Walter (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.
- ONRUBIA PINTADO, Jorge (2000). De etnogénesis bereber. Algunas consideraciones acerca del problema del origen de las primeras formaciones sociales bereberohablantes. En MOGA, Vicente y RAHA AHMED, Rachid (Ed.). *Estudios Amaziges. Substratos y sinergias culturales* (pp. 13-54), Melilla: Servicio de publicaciones.
- OSUNA BENAVENTE, Pilar Gabriela (2000). *Educación y sociedad en Melilla durante el primer tercio del siglo XX*. Melilla: Ensayos Melillenses.
- PEREGRÍN PEREGRÍN, Ginés (1944). *Rudimentos de bereber-rifeño*. Tetuán.
- PEREYRA, Miguel Ángel; GONZÁLEZ FARACO, Juan Carlos y CORONEL, José M. (Coords.) (2002): *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*. Madrid: Akal.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (2004) (4^a ed.). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ SERRANO, M^a Gloria (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- PÉREZ TAPIAS, José Antonio (2008). La ideología de la "calidad" en las propuestas educativas neoliberales. En ARÓSTEGUI, José Luis y MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista (Coords.) *Globalización, posmodernidad y educación* (pp. 47-90), Madrid: Akal.
- POLLOCK, Linda A. (1990). *Los niños olvidados*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- (2002). Infancia, modernidad y escolarización: Nacionalidad, ciudadanía, cosmopolitismo y "los otros" en la constitución del sistema educativo norteamericano. En PEREYRA, Miguel Ángel; GONZÁLEZ FARACO, Juan Carlos y CORONEL, José M. (Coords.) *Infancia y escolarización en la modernidad tardía* (pp. 17-69), Madrid: Akal.

- POSTIC, Marcel y DE KETELE, Jean-Marie (2000) (3ª Ed.). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- PROPPER, Flavia (2008). *La era de los super niños. Infancia y dibujos animados*. Argentina: Alfagrama.
- RAHA AHMED, Rachid (1994). *Imazighen del Magreb entre Occidente y Oriente. Introducción a los bereberes*. Granada.
- ROBERTSON, Priscila (1982). El hogar como nido: La infancia de la clase media en la Europa del siglo XIX. En DeMAUSE, Lloyd. *Historia de la infancia*, (pp. 444-471), Madrid: Alianza Universitaria.
- RODRÍGUEZ PASCUAL, Iván (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid: CIS.
- (2008). *La infancia en las redes familiares*. Instituto de Estadística de Andalucía.
- RODRÍGUEZ, Lucía (2003). El mundo amazigh. En VV.AA. II Jornadas de reflexión crítica sobre la globalización: África y Canarias en la era de la Globalización. Las Palmas de Gran Canaria. Extraído de http://www.aceg.ulpgc.es/documentacion/01_conferencia_previa_amazigh_2003.pdf, el 12 de diciembre de 2010.
- RODRÍGUEZ, C.; Álvarez, J.; Lorenzo, O. y Cremades, R. (2010). La comunicación no verbal-expresivo corporal en un contexto escolar intercultural en el norte de África: Estudio comparativo entre niños europeos vs amazigh. *Rev. Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 10, nº 1. Pp. 1-18. Disponible en <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- RONTOMÉ ROMERO, Carlos y CANTÓN GÁLVEZ, José M. (2009). *Las condiciones de vida de la población pobre de la Ciudad de Melilla. Un estudio comparativo 1995-2009*. Sociópolis: Inédito.
- RUDDUCK, Jean y FLUTTER, Julia (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- RUIZ DOMÍNGUEZ, Mª del Mar (1998). Estudio sociolingüístico del habla de Melilla. Tesis doctoral. Universidad de Almería.
- SAN JOSÉ REQUEJO, Eduardo; LÓPEZ SERRANO, José Manuel y BLANCO ALARCÓN, Carlos (2002). *Estudio social sobre la mujer de Melilla*. Melilla: Ciudad Autónoma de Melilla.
- SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, Sebastián (Dir.) (2010). *El abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla*. Subdirección General de Documentación y Publicaciones del Ministerio de Educación.

- SÁNCHEZ SUÁREZ, M^a Ángeles (2003). Reflexiones acerca de la enseñanza del español como lengua de segunda adquisición a personas adultas hablantes de tamazight. *Revista Aldaba*, 29, pp. 189-235.
- (2004). *Mujeres en Melilla*. GEU: Melilla.
- SARRIONANDIA, Pedro (1925). *Gramática de la lengua rifeña*. (2^a ed.). Tánger: Hispanoarábica.
- SCHÖN, Donald (1992). *El maestro como profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- SEGURA VÁZQUEZ, Pablo (2009). Pobreza y exclusión social. Diagnóstico de los distritos 4 y 5 de Melilla. Informe inédito encargado por el Ministerio de Trabajo e Inmigración, el INEM y Acción Social Sin Fronteras. Extraído de http://www.assfro.org/proyectos/estudio_pobreza_y_exclusion_social.pdf, el 25 de noviembre de 2011.
- SEVILLA MERINO, Diego (2002). Políticas de Educación Infantil y su incidencia en los procesos de exclusión. Reflexiones en contexto social. En PEREYRA, Miguel Ángel; GONZÁLEZ FARACO, Juan Carlos y CORONEL, José M. (Coords.) *Infancia y escolarización en la modernidad tardía* (pp. 161-177), Madrid: Akal.
- SLEE, Roger; WEINER, Gaby y TOMLINSON, Sally (Eds.) (2001) *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal.
- STAKE, Robert (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- (2007) (4^o ed.) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STEINBERG, Shirley y KINCHELOE, Joe L. (Comps.) (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- SUÁREZ OROZCO, Marcelo y SUÁREZ OROZCO, Carlota (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- Telegrama del Rif 2-10-1914, nº 9.065
- Telegrama del Rif, 18-4-1917, nº 10.008
- Telegrama del Rif. (1912). Nº 3.195 pág. 8-5.
- TILMATINE, Mohand y otros (1998). *La lengua rifeña. Tutlayt Tarifit*. Ciudad Autónoma de Melilla: Melilla
- TONUCCI, Francesco (Comp.) (1988). *A los tres años se investiga*. Madrid: Editorial Losada.
- (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán-Sánchez Ruipérez.
- TORRES SANTOMÉ, Jurgo (1997). Proyecto y tú.... ¿Cómo lo ves? *Educación, desarrollo y participación democrática*, pp.77-90.
- (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

- (2002). La socialización infantil a través del juego y el juguete: Discursos explícitos y ocultos sobre el juego en las instituciones escolares. En PEREYRA, Miguel Ángel; GONZÁLEZ FARACO, Juan Carlos y CORONEL, José M. (Coords.) *Infancia y escolarización en la modernidad tardía* (pp. 231-256), Madrid: Akal.
- TOUKOMAA, Pertti & SKUTNABB-KANGAS, Tove (1977). The intensive teaching of the mother tongue to migrant children of preschool age in the lower level of comprehensive school. *Research reports*, 26. Tampere: Department of sociology and social psychology-University of Tampere. Finlandia.
- TUCKER, Michael John (1982). El niño como principio y fin: La infancia en la Inglaterra de los siglos XV y XVI. En DeMAUSE, Lloyd. *Historia de la infancia* (pp. 255-285), Madrid: Alianza Universitaria.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Unicef Comité Español. Extraído de http://www.unicef.es/derechos/docs/CDN_06.pdf, el 28 de junio de 2010.
- VALDERRAMA, Fernando (1994). Los beréberes: geografía e historia. En RAHA AHMED, Rachid (Ed.). *Imazighen del Magreb entre Occidente y Oriente. Introducción a los bereberes*. (pp. 41-63), Granada: Rachid Raha.
- VAN MANEN, Max y LEVERING, Bas (1999). *Los secretos de la infancia. Intimidad, privacidad e identidad*. Barcelona: Paidós.
- VERHELLEN, Eugene (1992). Los derechos del niño en Europa. *Infancia y Sociedad*, 15, pp. 37-60.
- VIDAL GARCÍA, M^a Dolores; ABDERRAMÁN MOH, Luisa y MORENO MARTOS, Carmen Sol (1998). *La casa de los Iqer'Ayen. Una propuesta didáctica en educación infantil*. Melilla: Ciudad Autónoma de Melilla.
- VILA, Ignasi (1983). Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe. *Infancia y Aprendizaje*, 21, pp. 4-22.
- VV.AA. (2003). V Curso de intercultura: El aprendizaje del castellano en el alumnado de habla tamazight. *Revista Aldaba*, 29.
- VV.AA. (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Informe del proyecto INCLUDED. Madrid: MEC. Extraído de <http://educacion.gob.es/dctm/?documentId=0901e72b81205e88>, el 28 de enero de 2012.
- WALZER, John F. (1982). Un periodo de ambivalencia: la infancia en América del norte en el siglo XVIII. En DeMAUSE, Lloyd. *Historia de la infancia* (pp. 384-418). Madrid: Alianza Universitaria.
- WEBER, Max (1971). *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Barcelona: Península.

WOLCOTT, Harry (1990). *Writing up qualitative research*. Newbury Park: Ca. Sage.

ZEICHNER, Kenneth M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

PÁGINAS WEB CONSULTADAS

<http://aramedia.com>

<http://aulaamazigh.wordpress.com/>

<http://ectropicinteractive.com/index.php?key=Bereber>

<http://eja.enda.sn/bur-int/page%20anglais/indexanglais.htm>

http://estudiosmelillenses.blogspot.com/2009/04/album-grafico-de-melilla-y-la-campana_19.html

<http://izuran.blogspot.com/2011/06/la-nueva-constitucion-marroqui.html>

<http://labrujula.elperiodico.com/slideshow/la-comunidad-bereber-recupera-su-historia-tras-la-nueva-constitucion-marroqui/>

<http://melillatamazight.es/>

<http://tamazghacatalunyaspa.wordpress.com/2010/06/08/final-curso-clases-de-tamazight/>

<http://tamazgha-war-tilisa.blogspot.com/>

<http://www.amazighnews.net/>

<http://www.amazightv.net/>

<http://www.amazighworld.org/>

<http://www.assfro.org>

<http://www.hazteoir.org/node/25357>

<http://www.melillense.net/toufali.html>

<http://www.solane.org/tifinagh.html>

<http://www.thwiza.com/>

<http://www.tifinagh.freesevers.com>

<http://www.tlaxcala-int.org/article.asp?reference=2687>

<http://www.wikimazigh.com/wiki/Encyclopedie-Amazighe>

