

PARTICIPACION SOCIOPOLITICA DE NIÑAS Y NIÑOS CUBANOS: LA ORGANIZACION DE PIONEROS “JOSÉ MARTI” COMO PUERTA DE ENTRADA¹

MSc. Yuliet Cruz Martínez

CENTRO DE INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS Y SOCIOLÓGICAS

Existe consenso acerca de que la participación constituye, en gran medida, expresión de la implicación de las personas con su realidad, así como en que redundaría en el mejor funcionamiento de los diferentes ámbitos de la vida cotidiana y, por supuesto, a escala macro – sin ignorar la propia transformación del sujeto de participación-. A pesar de que ha sido un tema ampliamente tratado, queda aún mucho camino por recorrer: puede identificarse un trecho entre la producción teórica referida al mismo y las indagaciones empíricas; se encuentran posturas que abogan por la participación, pero que en realidad enmascaran manipulación; así como podríamos referirnos a la persistencia de desigualdades sociales que resultan expresión de francos procesos de exclusión.

No es exagerado decir que entre los grupos sociales que han sido históricamente reprimidos y/o invisibilizados de la función de aporte social se encuentra la infancia. Claro que la noción de infancia -y por ende su tratamiento-, ha ido cambiando con los años; pero lo cierto es que no fue hasta hace poco que comenzó a plantearse internacionalmente la necesidad de dejar de ver a los niños y las niñas como simples objetos de transformación para pasar a considerarlos sujetos transformadores. En este viraje marcó pauta la Convención sobre los Derechos del Niño,² que introduce un concepto innovador en lo relativo a los derechos de la infancia, pues plantea el derecho a la participación.

Coincidimos con Yolanda Corona (2001:2) cuando refiere: “Es evidente que la Convención ha empezado a tener una cierta influencia en el discurso social, pero (...) su aplicación real y concreta está apenas construyéndose y enfrentándose a grandes resistencias”. Persisten concepciones que se oponen a la participación infantil por concebirla una manera de “adultizar” a los niños y las niñas, por pensar que ellos/as no están preparados/as cognitivamente ni afectivamente para asumir la participación y por sentir amenazadas las prerrogativas que se asocian a la posición de poder de los adultos (Lansdown 2001, en Sauri y Márquez s/f). Esta oposición puede ser explícita o implícita y puede estar dirigida directamente a la participación como expresión general o a determinadas manifestaciones de la misma. También es posible encontrar expresiones de resistencia que plantean que la participación infantil retrasa la concreción de determinados objetivos grupales.

¹ La investigación de la que se deriva este artículo le valió a la autora el título de Máster en Psicología Social y Comunitaria, en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana (Cruz 2009). La misma contó con la tutoría de la Dra. María Isabel Domínguez, la MSc. Kenia Lorenzo y el Dr. Ovidio D’Angelo, así como con la colaboración de Silvia Padrón y Marcel Lueiro en el trabajo de campo.

Publicado en *Niñez, adolescencia y juventud en Cuba. Aportes para una comprensión social de su diversidad*. María Isabel Domínguez (Comp.). CIPS-UNICEF, La Habana, 2010.

² La Convención sobre los Derechos del Niño fue aprobada en 1989. En ella se considera niño a toda persona menor de 18 años, excepto en aquellos países cuya legislación establece la mayoría de edad más temprano (ONU 1989).

Desde nuestro punto de vista, los niños y las niñas no son actores sociales menores; ni siquiera nos conforma la válida idea de pensar que serán los adultos de mañana. Ellos/as son también ciudadanos/as del presente que tienen influencia en los demás y en los objetos naturales y de la cultura con los que se relacionan. La creencia de que una persona es menos porque está en formación es excluyente e irreal: a lo largo de la vida estamos “en formación”, no permanecemos inamovibles desde el punto de vista del desarrollo una vez que arribamos a la adultez. Por otro lado, resulta un imperativo para una sociedad preparada para lidiar con la diversidad, integrar a todos y cada uno de los grupos sociales que la conforman.

Esta perspectiva no ignora ni minimiza el rol de los agentes de socialización, especialmente durante la niñez, sino que llama la atención sobre el lugar y el papel que los mismos le otorgan a la participación infantil en cada momento del desarrollo. Se trata de encontrar en la genuina participación –por sus posibilidades para la autotransformación del sujeto y para la transformación del contexto-, el camino para superar una socialización colonizadora y rescatar esa otra dimensión del proceso que enfatiza el carácter activo del sujeto social.

Las investigaciones sobre participación en Cuba han cubierto un amplio espectro: organizacional, comunitario, escolar, económico, político, de acción cultural; no obstante, percibimos una insuficiencia de investigaciones que se dediquen exclusivamente a la participación infantil. En este sentido, no resulta ningún descubrimiento el hecho de que culturalmente somos aún una sociedad adultocéntrica.

Participación infantil: pistas para su comprensión

Algunos visualizan la participación infantil como una herramienta educativa y de desarrollo para niñas y niños (Sauri y Márquez s/f); en otro sentido, se enfatiza en que no sólo redundará en beneficios para ellos/as mismos/as, sino también para sus grupos y su comunidad (Alfageme, Cantos y Martínez 2003). En otro sentido, pueden distinguirse dos maneras de entender qué sucede cuando los/as niños/as participan: una que lo mira en términos de relaciones sociales y otra que lo percibe desde las relaciones políticas (Thomas 2007). El discurso predominantemente social de la participación infantil habla de redes, de inclusión, de relaciones adultos-niños/as y de las posibilidades para la conexión social que las prácticas participativas pueden crear. Por otro lado, el discurso político habla de poder, de demanda y de cambio: creemos que éstas constituyen dos aristas del mismo fenómeno que difícilmente se puedan desligar en un análisis.

Una de las definiciones sobre participación infantil más aceptada internacionalmente es la de Roger Hart, quien afirma que “es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive” (1993, en Apud s/f). En esa misma línea, la Red Local a favor de los derechos de la infancia y de la adolescencia de España, explicita dos orientaciones que incluye el concepto de participación: decidir (capacidad de tomar decisiones sobre el gobierno de las cosas que les afectan) y hacer (capacidad de intervenir en la construcción social, de tomar parte en la vida comunitaria).

Como puede apreciarse, se trata de una conceptualización que se refiere sólo al nivel máximo al que se aspira: la toma de decisiones, y deja fuera otras manifestaciones de la participación. Consideramos pertinente la distinción que se hace entre la toma de decisiones y la consecución de las mismas. Resulta evidente que la propuesta de R. Hart está orientada al nivel individual de

análisis, al hacer referencia a la participación en términos de capacidad; consideramos que esta idea aleja el concepto de la noción de proceso referido a una colectividad. Como nuestro foco de atención es la niñez, teniendo en cuenta que históricamente se le han negado a los niños y las niñas sus posibilidades como sujetos transformadores, lo que sí resulta valioso de la definición que hace Hart es lo referido a la verificación del impacto de la participación en los propios sujetos y en sus espacios de inserción. Esto último es lo que permite dilucidar si se trata de una participación auténtica, genuina y no un montaje de la misma o una manipulación que hacen los adultos de los/as niños/as para aparentar un respeto a sus derechos o “cumplir” con determinadas normativas.

Por su parte, Gaitán define la participación infantil como “el proceso tendiente a incrementar el poder de la niñez organizada en su relación con los adultos” (1998, en Apud s/f). Esta autora enfatiza el papel de las estructuras de poder en los procesos de toma de decisiones de los grupos y su real incidencia sobre la acción. Claro que, en nuestra opinión, las relaciones de poder también tienen lugar entre los/as niños/as; no obstante, por las propias evidencias históricas que aluden al adultocentrismo de nuestras sociedades, sí creemos que al estudiar la participación infantil es necesario tener en cuenta la relación con los adultos involucrados en el sistema del que se trate.

Estudiosos de la participación en el ámbito de la niñez y la adolescencia han llamado a considerarla no solo desde su relación de empoderamiento con relación al mundo adulto, sino a reconocer las formas propias que construyen y las transformaciones que han tenido lugar en las últimas décadas en lo que se refiere al por qué, al para qué y al cómo de la participación, y ello se resume en cuatro características:

1. la novedad de las causas de la movilización;
2. la priorización de la acción inmediata;
3. la ubicación del individuo en la organización o movimiento;
4. el énfasis en la horizontalidad de los procesos de coordinación. (Serna 1998, en Martín 2008).

Para trascender el nivel individual, teniendo en cuenta que la vida infantil se desarrolla en colectividad, recuperamos de algunas nociones de participación comunitaria el hecho de considerar a los sujetos como parte de un todo en el que desempeñan roles, funciones y con el que tienen determinados grados de compromiso (García y Martín 1997, D’Angelo 2004, Sánchez 2005 y Montero 2005, en López 2008).

A partir de todos los referentes a los que hemos acudido hasta el momento, se ha formulado una noción de participación infantil que considera los siguientes elementos:

- Proceso contextualizado a un determinado espacio de interacción social integrado por niños/as.

El mismo articula, de manera singular en cada caso, un conjunto de actividades que involucran a niñas y niños desde diferentes roles y en función de determinado proyecto, lo que conforma una dinámica propia.

- Persigue propósitos que responden a las necesidades de las niñas y los niños involucrados, tanto como sujetos individuales como al nivel grupal.

- Implica relaciones de interinfluencia entre niños/as y entre ellos/as y los adultos involucrados. En su máxima y más auténtica expresión conlleva a la toma de decisiones, implementación y control de las mismas por parte de los infantes.

Dichas decisiones son reconocidas por el entorno social y afectan la vida del grupo de niñas y niños (Hart, R. 1993, en Apud s/f).

Ojeada a una investigación

Con estas nociones de participación infantil como encuadre, se realizó una investigación³ durante dos cursos escolares, enfocada a la Organización de Pioneros “José Martí” (OPJM). La OPJM funciona inserta en la escuela, pero dinamiza la vida escolar más allá del aprendizaje de las materias, al ofrecer a sus miembros la posibilidad de una vida en colectivo basada en valores patrios y morales, con la orientación adulta. La inmensa mayoría de nuestros/as escolares es miembro de esta organización que tiene un papel fundamental en la educación para la ciudadanía.

Sobre lo normativo

El análisis del documento que rige el funcionamiento de la Organización a partir del curso 2007-2008 ofrece luces acerca de la concepción de participación infantil que maneja la instancia formalizada de la misma. Vale señalar que una de las principales transformaciones que introduce, es la de considerar la educación para la participación como un eje fundamental de trabajo.

Un examen del propósito fundamental que declara tener la OPJM, revela cuestiones interesantes. Está orientado sobre todo al patriotismo y al amor a la naturaleza. Su perspectiva hacia la militancia, apunta a la formación de un ciudadano políticamente activo y comprometido, de ahí la relevancia implícita de la participación; aunque también se hace referencia directa a la participación concediéndosele un valor instrumental, como medio a través del cual se contribuirá a la formación integral de los/as niños/as y adolescentes y por el que se alcanzarán las aspiraciones planteadas. No obstante, la participación a la que se alude no se refiere al funcionamiento general de la Organización, sino sólo a los Movimientos Pioneriles, que constituyen una de las vías de funcionamiento de la misma, pero no la única.

Los *principios* de la organización pioneril constituyen concepciones básicas, puntos de partida para determinar sus objetivos, contenidos y procedimientos de trabajo. Como parte de estos, encontramos el principio de la participación que define claramente qué se entiende por ella: *“La OPJM considera la participación en su sentido más integral, no sólo como respuesta o movilización convocada a las actividades, sino intervención activa de los pioneros en todo el proceso de la organización, desde la identificación de necesidades, la consciente definición y formulación de políticas y líneas de trabajo, mediante el diálogo con los pioneros y su protagonismo desde la propuesta de acciones, hasta la ejecución, pasando por la implementación y control del desarrollo de las actividades dentro de la organización”* (OPJM 2007).

Aquí se manifiesta una definición asumida de participación que se muestra bastante completa y adecuada. Se comprende en todos sus niveles de expresión, privilegiando la toma de

³ En este artículo se presenta parte de los resultados de una de las líneas de trabajo del proyecto Creatividad para la Transformación Social III (CTS), que lleva a cabo el Grupo de Creatividad del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS).

decisiones; se considera tanto en acciones concretas, como hasta en la formulación de políticas rectoras de la Organización. Algo que pudiera pasar inadvertido en la lectura es la orientación verticalista que emerge discretamente detrás de la expresión “mediante el diálogo **con los pioneros**”; nótese que no se dice que sea un diálogo entre pioneros, y entre ellos y la estructura adulta⁴ de la Organización.

Otro de los principios, el de la autodirección, resulta relevante porque esclarece las expectativas respecto al rol de pioneros/as y de los adultos que trabajan en y para la Organización. Los/as niños/as y adolescentes son los miembros de la OPJM, de ahí que se espera su activa implicación en las actividades o tareas de ésta, así como una actitud propositiva y transformadora como parte de su actividad social. Los adultos deben facilitar el rol de pioneros/as, apoyar a las estructuras pioneriles, orientar argumentadamente. Si bien el concepto de rol es relacional, el protagonismo que se adjudica a niños, niñas y adolescentes desde esta concepción implica una especie de subordinación que invierte la lógica adultocéntrica.

Con relación a los derechos de los/as miembros de la OPJM, la inmensa mayoría apunta a la participación pioneril, ya sea desde un nivel movilizador (“Participar en las actividades que ofrece la Organización”, “Asistir a las instalaciones pioneriles”); de consulta o discusión, bien por iniciativa propia o por demanda externa (“Ser consultado para la selección del guía base”, “Emitir su criterio sobre el trabajo de la Organización y dirigirse a las estructuras pioneriles cuando no esté de acuerdo con alguna medida, o solicitar información sobre cualquier cuestión que no entienda”); de aplicación y control de proyectos elaborados (“Participar en el otorgamiento de las categorías emulativas al equipo de guías y aprobar al merecedor de la condición *Reparador de Sueños*”); hasta la genuina toma de decisiones (podría ser, en función de cómo se realice el proceso, el hecho de “Elegir y ser elegido para cualquier cargo o tarea en la Organización”).

No obstante lo señalado hasta el momento, hay varias cuestiones de las referidas que, según consideramos, resultan explícita o inferencialmente contradichas en el documento analizado de manera integral.

En la formulación de los objetivos de la OPJM el término “inculcar” aparece reiteradamente; lo que indica que una característica que se atribuye a los roles de pionera y pionero, muy asociada a una concepción limitada de infancia, es la de ser moldeable, pues inculcar transmite la idea de inducir, de influir en las ideas y preferencias de ellos/as. La manera en que están planteados los objetivos no ubica a pioneros y pioneras como quienes los deben lograr, más bien son objetivos que hay que lograr en ellos. Por otro lado, están excesivamente pautadas modalidades específicas de participación para el logro de las metas propuestas, lo que revela una postura verticalista.

Se especifican las ocupaciones correspondientes a cada uno de los cargos de dirección de la estructura pioneril, delimitándose las actividades en que deben involucrarse y cómo. Resulta interesante que en todos se acota “Realiza las demás funciones que le sean asignadas por la dirección de la Organización”, pero no se incorpora que pueden realizar también las funciones que el colectivo o destacamento, según sea el nivel de alcance del cargo, le demande o asigne ni, incluso, las que surjan como iniciativa de los/as propios/as líderes y que se avengan con las necesidades detectadas en su instancia de dirección. Estas ausencias refuerzan la idea de un

⁴ La estructura de la Organización consta de dos instancias: la pioneril y la adulta.

funcionamiento organizacional pautado por los adultos y desde una fuerte subordinación a la máxima dirección.

Nótese también que, en concordancia con estas consideraciones, la estructura pioneril no trasciende los marcos de la escuela; de modo que en los más elevados niveles de dirección de la Organización y, por tanto, de toma de decisiones, no encontramos a pioneros ni pioneras. Pudiera pensarse que el hecho de responsabilizarse por determinadas funciones a niveles municipales, provinciales e incluso nacionales, podría constituir un obstáculo para el estudio como actividad fundamental de la etapa y deber primero de los/as pioneros/as, pero creemos que eso dependería en gran medida de la manera en que se conciba y se dé curso en la práctica a este liderazgo que pensamos tendría la posibilidad de contribuir a la integración de la Organización. El análisis realizado arroja que en realidad se otorga un papel rector a los adultos en la organización pioneril, sobre todo en la medida en que se asciende en los niveles de dirección de la misma.

La inmensa mayoría de las actividades están pautadas, se comunican y controlan de arriba-abajo. El documento contiene un plan de actividades centrales detallado por mes, que es muy amplio y específico, de modo que entre ellas y las de la vida escolar, es bastante probable que no reste tiempo ni posibilidades para las iniciativas desde la base.

Una mirada abarcadora nos reporta que aunque el fin de la Organización de Pioneros “José Martí” y los principios que la rigen abogan por la participación pioneril en niveles elevados, no existe un correlato coherente en el papel y el lugar que se le otorga a la misma en la concepción teórico-metodológica analizada íntegramente. Se evidencian contradicciones entre lo que se define como participación pioneril y la manera en que ella toma forma a lo largo del documento, pasando incluso por la propia confección del mismo y las vías para su socialización, que no incluyen a pioneras y pioneros directamente sino sólo a través de los guías base.

El correlato en la realidad

En la práctica, ¿qué percepción tienen pioneros/as y estructura adulta de la base acerca de la participación pioneril? Para responder parcialmente la interrogante este trabajo comparte los resultados de una indagación realizada con un grupo de quinto grado de una escuela primaria de la capital cubana y la estructura adulta correspondiente.

Con el empleo de entrevistas semiestructuradas al actual y a la ex guía base de pioneros de la escuela y a la guía del destacamento seleccionado, así como de la observación participante realizada por la investigadora, se pudo extraer información acerca de la percepción de la estructura adulta sobre el tema en cuestión. Al interrogar al actual guía base sobre la participación pioneril, se revela una concepción bastante estrecha de la misma, enfocada a la realización de actividades concretas como el matutino, los concursos fuera de la escuela y el acto de izar la bandera. Es oportuno referir que quien está fungiendo como guía base de pioneros es un joven de 17 años que aún se prepara como maestro emergente; su experiencia en el trabajo pioneril se limita a los tres meses que trabajó en esta escuela durante el curso pasado, donde se destacó ayudando a la entonces Guía Base en la realización de actividades.

Quien sí muestra una mirada a la participación pioneril que prioriza en alguna medida el protagonismo infantil es la guía del destacamento al plantear que es: *“Aquella actividad que los alumnos son capaces de hacer aparte de lo que se les orienta; que ellos sean capaces de hacer sus*

ideas en beneficio de la escuela”. Aunque no se enfoque la participación como proceso, sino como actividad, puede apreciarse el destaque de la autonomía de niñas y niños, enfatizándose la orientación a la escuela como ámbito de incidencia. Las características que resalta en un/a pionero/a participativo/a son la independencia y la creatividad; un/a niño/a poco participativo es para ella quien *“Participa, pero discretamente, porque tú lo incorporas”*, de modo que se pone de relieve la iniciativa. Ella identifica a un grupo participativo por su capacidad de trabajo, por el aporte solidario de sus miembros, aunque también, por la suspicacia para identificar con rapidez las demandas del maestro o la maestra; esto último saca a la luz el deseo por ejercer una autoridad fácil, descargada de mecanismos de legitimación. En varias oportunidades esta maestra le comentó a la investigadora que su grupo es muy participativo.

Para el guía base su papel es puramente ejecutor de lo que se establezca desde las instancias superiores de la Organización: *“realizar todas las actividades que mande la Organización, darle cumplimiento a cada punto del Plan de Trabajo del Mes que nos entregan en las reuniones. Y que los profesores y estudiantes cumplan con esas actividades”*. Como puede apreciarse, se atribuye la función de controlar a los que quedan por debajo de él en la estructura: guías de destacamento y pioneros/as, reproduciéndose una cadena de mando que en la medida que desciende va despojando de poder y autonomía a los actores sociales y que se percibe como algo natural.

Cuando se indaga con él acerca de las funciones atribuidas al Consejo de Colectivo Pioneril se ofrecen escasas referencias y no se realiza distinción entre los cargos que lo conforman. Es interesante que señala como una función: *“Escuchar, siempre escuchar, los temas y sugerencias que los propios pioneros tengan para realizar actividades, cosas que no les gusten, que quieran enfatizar”*; se trata de estimular una participación consultiva, que da voz a pioneras y pioneros, aunque no concibe la toma de decisiones por parte de estos. La ex guía base, por su parte, tampoco demuestra un conocimiento profundo de los deberes funcionales de cada cargo del Consejo de Colectivo; al mencionarlos olvida al Jefe de Actividades, lo que quizás tenga que ver con lo referido respecto a la centralización en la planificación y control de las actividades. La falta de información relativa a las funciones de cada cargo de la Presidencia de Colectivo, podría traducirse en la práctica en dificultades para el empoderamiento de tales pioneros/as.

Intentando, precisamente, indagar acerca de la metodología de empoderamiento de los miembros del Consejo de Colectivo Pioneril, se reveló una marcada actitud directiva por parte de la anterior guía base. Según la entrevistada, la mejor manera para que los/as niños/as cumplan con las expectativas de su rol social es asignándoles sus responsabilidades y exigiéndoles por ellas.

Nos parece interesante que al pedirle al guía base imaginar el Consejo de Colectivo ideal, emergiera el deseo de que los niños y las niñas tengan más iniciativa, que sean quienes propongan lo que él deba ejecutar (*“Que ellos mismos me dijeran a mí lo que yo pueda hacer”*). Se destaca enfáticamente la unidad entre los/as miembros de tal instancia (*“Principalmente que estuvieran unidos”*); esto resulta valioso pues está apuntando a un poder compartido, a la conformación de un equipo de trabajo. No obstante, muestra poco nivel de elaboración con respecto al sentido que tiene la unidad, en tanto los argumentos que ofrece se concentran en la visualización, el reconocimiento social y en criterios estereotipados: *“Que los propios pioneros y maestros de la escuela vean que ellos están unidos en todas las actividades y en todas las ideas, que*

con la unión todo es posible”. Esta noción de unidad excluye además la posibilidad de integrar diferencias de criterios, de articular la diversidad.

Relacionado con el desempeño de los roles se indagó también acerca del Consejo de Dirección como estructura de participación pioneril. Al respecto, la ex guía se limita a decir cómo sucede en la práctica: *“Participan en algunos Consejos de Dirección”*. Así dicho, se está aludiendo a la participación del jefe o jefa de colectivo, la cual, por lo visto, no es sistemática como debiera. Ella refiere también que se plantean las inquietudes de los destacamentos que se recogen en las asambleas y que competen a la dirección de la institución (por ejemplo: *“La jefa de colectivo es la que lleva por qué no se hace una acampada, por qué no se hace una fiesta grande el 4 de abril”*, esto, a manera de propuestas).

Cuando se indaga acerca de las funciones del guía base, ella plantea que se encarga de *“cuestiones que ellos crean que se pueden solucionar sin llevarlo al Consejo de Dirección”*. Por otro lado, se estima que el director es quien *“debe”* resolver los problemas que los/las pioneros/as planteen a través de su jefe/a de colectivo y que *“lo que no esté en sus manos, se transmite al municipio de la UJC”*.

El actual guía base se considera portavoz del colectivo pioneril en el Consejo de Dirección, aunque distingue que mientras las funciones del jefe de colectivo tienen que ver con asuntos de los/as estudiantes, las de él están más enfocadas a lo relacionado con los guías de destacamento. El documento normativo de la Organización no es explícito respecto a las funciones en el Consejo de Dirección, así que esta diferenciación entre los roles constituye un interesante aporte del joven en tanto delimita áreas de autonomía.

Quien se desempeña en la actualidad como guía base considera el destacamento como el nivel fundamental para lograr que los/as pioneros/as incrementen su protagonismo, lo cual muestra coincidencias con lo que establece la Organización. No obstante, para él la modalidad de participación pioneril válida es la movilizativa (*“Hay que empezar siempre en el aula: el maestro tiene que lograr que los estudiantes participen en las actividades pioneriles a las que se convocan”*).

A propósito de esto, una cuestión que se abordó en la entrevista con la ex guía –a partir de la evidencia empírica y de la preocupación que nos transmitió el director de la escuela en aquel momento- estuvo relacionada con la escasa realización de las asambleas de destacamento y con la poca calidad de las mismas. Las consideraciones de la joven resultan muy interesantes en tanto problematizan esta realidad. En su opinión, hay un factor fundamental que interviene en esto: la dualidad de roles demandantes, como maestro/a y guía de destacamento, o maestro/a y guía base de pioneros a la vez. Plantea que el/la guía base está sobrecargado, de modo que no puede realizar una labor exitosa de capacitación a los jefes de destacamento y a los propios guías de destacamento. Las dificultades de cobertura de maestros/as, el ausentismo y las altas demandas de tiempo del programa de estudio y del sistema de trabajo en las escuelas, vienen a agravar la situación (*“Primero, no hay maestros, y luego, no hay tiempo... Los guías base están dentro del aula y además son guías”*).

Ante esta situación, *“La opción que se busca es poner la información en los murales”*, de modo que estas estructuras que de por sí tienen posibilidades limitadas, quedan sólo para cumplir su función informativa. En esta misma cuerda, la guía del destacamento señala: *“La Organización tiene actividades, pero no da tiempo a hacerlas, porque antiguamente el guía no era el maestro y ahora sí, ya no hay auxiliares pedagógicas”*.

La percepción compartida tiene un correlato objetivo en los mecanismos institucionales. En la práctica, desde el punto de vista administrativo –según nos dice la actual directora en funciones-, los/las maestros/as de primaria no reciben un pago extra por su condición de guías de destacamento, incluso tampoco el guía base, sino que ello está incluido dentro de la labor de maestros. Esta disposición refuerza la subordinación de roles, en tanto el de guía de destacamento queda implícito, invisibilizado, a pesar de las exigencias que implica.

En la entrevista con la guía del destacamento salió espontáneamente el tema de la relación Ministerio de Educación (MINED)-OPJM. Sobre esto señala: *“Hay muchas prohibiciones para hacer actividades en parques, en museos. Ahora hay que pedir autorización al municipio y ellos no se quieren arriesgar, no dan la autorización y tienes que ir a la provincia”* (señala que es una cuestión de seguridad de los/as niños/as). Se pone en evidencia aquí la contradicción entre lo normado por el MINED y la intención de la Organización de Pioneros de gestar actividades desde la base.

Independientemente de lo anterior, la guía del destacamento ubica la responsabilidad por las deficiencias en la participación pioneril en primer lugar en los/as maestros/as y luego, en la familia. Parece considerar que la motivación es un factor determinante para la implicación activa de un destacamento en la vida escolar (*“Hay que motivar a los niños: por qué y para qué se hace una cosa. A veces el maestro es apático, porque cuando el maestro da la iniciativa, ellos se van por encima de ti. Hay que incentivarlos”*). Quizás donde radique una limitación es en concebir como única o más efectiva manera de lograr que niñas y niños se motiven, el hecho de que el maestro o maestra tenga la iniciativa, lance la propuesta. A diferencia de lo que ocurre con los guías base, en la entrevista con la guía de destacamento emerge con gran fuerza la comunidad como espacio que influye y es influido por el trabajo pioneril.

Con respecto a la percepción de niñas y niños sobre la participación pioneril, vale decir que la exploración se realizó a través de talleres y de técnicas indirectas como la asociación libre, el dibujo colectivo, entre otras. En la asociación libre con la palabra participación emergieron algunos atributos que podrían indicar una necesidad de aceptación por otros –sobre todo quienes promulgan, defienden y hacen cumplir las normas-: *“cumplimiento”, “obediencia” y “disciplina”*. Desde la concepción del destacamento en cuestión la participación parece estar vinculada al comportamiento individual en los marcos de un grupo (colectividad como contexto, no como sujeto). *“Inteligencia” y “rapidez”* sobresalen como dos características necesarias para poder aportar como parte de esa colectividad -a propósito de esto no debemos perder de vista que uno de los argumentos que emplean los detractores de la participación infantil tiene que ver con que puede retrasar la concreción de determinados objetivos grupales, lo que interpretamos desde la diferencia de ritmos entre adultos y niños/as-.

Hallamos que la participación se asocia a actividades puntuales y no a proyectos; tampoco hubo alusiones que indicaran vínculos entre participación y gestión, ni entre participación y toma de decisiones. Se encontraron indicios de la comprensión de la participación como asistencia y como emisión de criterios y puntos de vista cuando existen canales para ello –consultiva-.

También se devela que en cierta medida la participación es entendida no como un derecho, sino como un premio al buen comportamiento (por ejemplo, al preguntarles qué cuestiones favorecen la participación, se dice: *“Para eso tenemos que ser estudiosos, organizados, realizar las tareas, atender a los maestros para aprender cada día una cosa nueva”*). Respecto a la motivación que está detrás de la participación pioneril, resulta interesante su anclaje en el

reconocimiento social y en la necesidad de afecto (“*Para salir destacada*”, “*Para salir ejemplar en la escuela*”, “*Para que otros te aprecien*”, “*Para dar ejemplo*”). La motivación por formar parte de espacios instituidos se sostiene en las necesidades de aceptación y de integración que se manifiestan en la preocupación por cumplir con lo establecido.

Los dibujos colectivos que versan sobre cómo perciben a la Organización representan cada uno una sola figura humana –un pionero-, lo que puede estar indicando una percepción de la OPJM en la que no se destaca como real, cotidiana y significativa la interacción entre pioneros/as, pioneros/as-maestros/as, etc. Además, tratándose de un dibujo producido por un grupo de personas y no por un individuo, podría pensarse en un débil sentido de pertenencia al no incluirse todos los integrantes en la representación, lo que da luces también respecto a las limitaciones para la participación.

De hecho, los dibujos que tratan sobre cómo les gustaría que fuera la Organización, en cambio, sí representan varias figuras humanas, algunas de ellas dialogando o inmersas en la misma actividad, lo que indica un deseo de mayor articulación, de vida en colectivo.⁵ Uno de ellos muestra un interesante deseo por conocer e intercambiar con niños de otras partes del mundo, específicamente de países y regiones cercanos a Cuba por diversas razones (Venezuela, Bolivia y África).

En la observación participante se notó que los varones dan muestras de competitividad entre sí y de una insistente necesidad de autoafirmación. En los dibujos colectivos temáticos las figuras humanas que se representaron eran masculinas; solamente uno reflejó a una pionera, y éste fue ejecutado por un equipo compuesto mayoritariamente por niñas -en este punto debemos decir, por su relevancia, que el dibujo respondía a la organización deseada-.

Se realizó una entrevista grupal para indagar la percepción del rol de pionero/a, en la cual emergió la idealización del mismo, lo que puede tener estrechos vínculos con lo que se promueve desde el deber ser y que llega a constituir una concepción estereotipada (“*El que no es pionero no va a la escuela, anda por la calle vagabundeando, robando, fajándose*”, “*El pionero va todos los días a la escuela, aprende más*”).

La producción de equipos dedicados a plantear aquellas cuestiones que favorecen y aquellas que limitan la participación pioneril, mostró en todos los casos elementos referidos a la conducta de los propios niños y niñas. No se visualizan factores relacionados con el funcionamiento institucional, con las disposiciones de la Organización, o con otros roles con los que pioneros y pioneras se articulan como parte de la vida pioneril. Esto muestra una actitud crítica limitada y, a la vez, una excesiva autoexigencia, que pueden estar determinadas por el manejo educativo de los adultos.

El poco conocimiento de los cargos que integran el Consejo de Colectivo fue evidente. En muchos casos el cargo de Jefe/a de Colectivo no fue reconocido por su nomenclatura, sino que se identifica con la persona que está al frente del matutino. De hecho, el matutino emerge como espacio de visualización y por ende de satisfacción de la necesidad de reconocimiento social (“*así me paro alante del matutino*”, “*dirigiría el matutino, lo que más me gusta*”).

⁵ El grupo percibe que en la dinámica cotidiana no tiene muchas oportunidades para relacionarse con niños y niñas de la escuela más pequeños/as que ellos/as e intercambiar sus experiencias; no obstante, emergen la comunidad y la casa como ámbitos de acción pioneril: “*Pero jugamos a la escuelita en la cuadra, les ponemos ejercicios, pruebas y eso, jugando*”, “*Yo ayudo a mi primo que está aquí en la escuela en otro grado a hacer las tareas*”.

Precisamente es con respecto al matutino que identificamos indicadores de afectos positivos, lo que no es frecuente en las respuestas obtenidas; el otro indicador claro de involucración afectiva se manifiesta en el deseo de un niño: *“Sí me gustaría ser miembro del Consejo de Colectivo porque quisiera representar a mi escuela, dar lo mejor que tengo como pionero, me esforzaría mucho para seguir siendo de éste”*. La inmensa mayoría responde que quisiera ser miembro de esta instancia.

En el caso de las niñas es relevante el uso de expresiones absolutas, y por ello rigurosas y rígidas, para la evaluación de las personas que ocupen cargos en el Consejo de Colectivo, por ejemplo: *“Si llega **todos** los días temprano”, “Que cumplan con **todas** las tareas de la escuela”, “Tener **siempre** la tarea hecha”, “No llegar tarde **nunca**”, “Que asista **siempre** a la escuela”*. Ellas son también las que aportan criterios de selección que se dirigen a la relación entre compañeros y con la colectividad: *“Buen compañero”, “Que cumplan con todas las tareas de la escuela”, “Sabén lo que hay que hacer cuando se tienen que parar delante de todos los pioneros”, “Cuidar la escuela”*.

Aunque ellas evidencian conciencia de la responsabilidad, en realidad los que recrean con más claridad y variedad de elementos cuestiones vinculadas con las exigencias del cargo son los niños. Así, encontramos en ellos disposición explícita a asumir los requerimientos: *“A mí me gustaría ser miembro del Consejo de Colectivo pioneril porque hay que estudiar mucho”, “Me gustaría (...) porque asumiría un cargo de mucha disciplina y responsabilidad”, “(...) así sería uno de los responsables de la escuela”, “(...) así estaría a cargo de cuidar y limpiar la escuela”*. En las niñas se manifiesta una evidente necesidad de reconocimiento social, especialmente de parte de sus iguales (*“ayudaría a mejorar la escuela de un modo que las personas sientan orgullo por mí”, “si fuera miembro del Consejo de Colectivo Pioneril... mis amiguitas lo dijeran”*). Se evidencia que el hecho de ocupar el cargo constituye una característica de distinción que los demás tienen en cuenta. En general, en las respuestas al cuestionario aplicado al respecto, se nota que la percepción que tienen niñas y niños de la instancia del Consejo de Colectivo Pioneril no considera a éste como un equipo de trabajo.

Con relación con la estructura adulta, los varones perciben que la subordinación a los maestros es una característica positiva y, por tanto, la tienen en cuenta como criterio para la elección de los miembros del Consejo de Colectivo pioneril (*“que le haga caso a la maestra o maestro”, “atender a la maestra”, “que cumplan con lo orientado por la maestra”*) y como argumento ofrecido al deseo de pertenecer a él (*“A mí me gustaría ser miembro del Consejo de Colectivo pioneril porque hay que escuchar a la maestra para llegar a eso”, “así estaría a cargo de ayudar a los maestros en cualquier problema que tengan con los alumnos”*)⁶. Una de las pioneras se refiere al vínculo con la maestra, pero desde una relación de colaboración: *“que ayude a la maestra”*.

En la pregunta dedicada a conocer qué cosas harían si fueran miembros del Consejo de Colectivo, resalta de nuevo en los varones la motivación por mantener un comportamiento que agrade a los adultos (*“me portaría bien para que mis maestros estuvieran orgullosos de mí”, “atender a la maestra”*) y esta vez emerge también la figura de la madre (*“ayudar a mamá cuando tenga que ayudarla”*). Las explicaciones que encontramos a la referencia a la madre van en dos sentidos: la cercanía entre la figura de la madre y la de la maestra –que pudiera tener que ver con el rol activo de la mujer en la educación– y la repercusión del rol de pionero dirigente fuera del ámbito escolar, específicamente en la familia –cercana a la aspiración de ejemplaridad–.

⁶ Esto, a pesar de que según la psicología del desarrollo, a partir de cuarto grado el/la maestro/a comienza a dejar de ser una autoridad sagrada y el criterio de sus coetáneos empieza a tener más valor.

Algunos desafíos

Entre los retos que se vislumbran, podríamos mencionar algunos por los que se podría comenzar aprovechando las potencialidades acumuladas por la organización pioneril a través de sus años de trabajo: la revisión y reelaboración de los documentos rectores de la OPJM en aras de una mayor coherencia en lo relativo a la participación pioneril, esto necesitaría de la implicación activa de la membresía infantil y adolescente y podría ir a la par con la elaboración de folletos o libros dirigidos específicamente a pioneros y pioneras; un trabajo con la estructura adulta de la Organización orientado a la profundización y reelaboración de sus concepciones de infancia, teniendo como base la necesidad de que se apropie, irradie y potencie en niñas, niños y adolescentes la concepción de participación que se declara como principio de la OPJM; la formación a las nuevas generaciones de maestros en cuestiones propias de la Organización.

Bibliografía referenciada

Alfageme, Erika, Raquel Cantos y Marta Martínez 2003 *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. (Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia). Disponible en: www.ucm.es/info/polinfan/2006/area-lectura/mod-1/participacion-al-protag.pdf

Apud, Adriana (s/f) “La participación”. Disponible en: www.enredate.org

Corona, Yolanda 2001 *La participación infantil*. Disponible en: www.observatorioinfancia.unal.edu.co

Cruz, Yuliet 2009. *Participación sociopolítica de niñas y niños cubanos: la Organización de Pioneros «José Martí» como puerta de entrada*. (Tesis en opción al grado de Máster en Psicología Social y Comunitaria: Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana).

López, Carla 2008 *Participación social comunitaria de jóvenes de Buenavista. Su mirada desde un enfoque psicosocial*. (Tesis en opción al grado de Máster en Psicología Social y Comunitaria: Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana).

Martín, Mirian Yanet 2008 *Concepción teórico-metodológica de la Organización de Pioneros José Martí y su contribución a la educación para la participación pioneril* (Tesis en opción al grado de Doctora en Ciencias Pedagógicas: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas).

Oficina de Alto Comisionado para los Derechos Humanos 1989 *Convención sobre los Derechos del Niño*. Ginebra, Suiza: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Disponible en: http://www.unhcr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm

Organización de Pioneros José Martí 2007. Documentos rectores-Clase Metodológica Nacional (documento digitalizado).

Sauri, Gerardo y Andrea Márquez s/f *La participación infantil: un derecho por ejercer*. Disponible en: www.uam.mx/cdi/derinfancia/7gerardoyandrea.pdf

Thomas, Nigel 2007 “Towards a theory of children’s participation”. En: *The International Journal of Children’s Rights* Vol. 15 pp. 199-218 (Leiden/Boston: Martinus Nijhoff Publishers).