



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**La Participación infantil y el enfoque de la comunidad justa
de Lawrence Kohlberg como alternativas para
la construcción de ciudadanía**

Tesina que para obtener el grado de
Licenciado en Pedagogía

Presenta:

Andrés Damuzi Vega Muñoz

Asesora:

Dra. en C. María Luisa Ileana Rojas Moreno



Noviembre, 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Gracias a mi hermosa familia por su amor y solidaridad. Gracias a mi querida Universidad y a la Facultad de Filosofía y Letras. Gracias a la División de Educación Continua de la Facultad y a su Programa de Apoyo a Titulación, especialmente a la Dra. María Luisa Ileana Rojas Moreno, por su compromiso para asesorar mi trabajo y ayudarme a ordenar mis errantes inquietudes.

Gracias a las profesoras Dra. Azucena del Huerto Rodríguez Ousset, Lic. María Paloma Hernández Oliva, Mtra. Claudia Elena Lugo Vázquez y Dra. Ana María Valle Vázquez, por enriquecerme con sus acertadas observaciones. A mis profesoras y profesores, a mis compañeras y amigas del Colegio de Pedagogía, gracias por ser parte insustituible de esta aventura.

Gracias a mis amigos Dragan Vergara y Javier Escalona por su generosidad.

Gracias a Elizabeth por su amor y paciencia. Gracias a Garina, Sabina, Leonardo y Rafael, esos locos bajitos que con su sabiduría sensitiva le da sentido a este trabajo. Gracias.

| | |
|--|-----|
| Introducción | 4 |
| 1. Antecedentes | 7 |
| 1.1 La Democracia moderna y ciudadanía participativa..... | 9 |
| 1.2 Esbozo de la situación de la cultura política mexicana en la primera década del siglo XXI..... | 14 |
| 2. Participación infantil..... | 22 |
| 2.1 La Convención sobre los Derechos del Niño | 22 |
| 2.2 Antecedentes de la Convención sobre los Derechos del Niño..... | 23 |
| 2.3 Los Derechos del Niño | 24 |
| 2.4 El artículo 12..... | 28 |
| 2.5 Observación General No. 12, El derecho del niño a ser escuchado..... | 33 |
| 2.6 Niveles de Participación infantil..... | 53 |
| 3. El enfoque de la comunidad justa de Lawrence Kohlberg | 57 |
| 3.1 Quién fue Lawrence Kohlberg | 58 |
| 3.2 Sustentos teóricos del enfoque de la comunidad justa | 60 |
| 3.3 El enfoque de la comunidad justa | 65 |
| 3.4. Características operativas de la comunidad justa | 68 |
| 4. Propuesta de un modelo pedagógico para la educación cívica democrática..... | 75 |
| 4.1 Actividades propuestas para su desarrollo en un modelo pedagógico para la educación cívica democrática basado en la Participación infantil..... | 79 |
| 4.2 Requerimientos para la implementación de las actividades propuestas para su desarrollo en un modelo pedagógico para la educación cívica democrática basado en la Participación infantil..... | 101 |
| Conclusiones | 106 |
| Fuentes Consultadas..... | 107 |
| Anexos..... | 110 |

La justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, como la verdad lo es de los sistemas de pensamiento. Una teoría, por muy atractiva, elocuente o concisa que sea, tiene que ser rechazada o revisada si no es verdadera; de igual modo, no importa que las leyes e instituciones estén ordenadas y sean eficientes: si son injustas han de ser reformadas o abolidas.

John Rawls, Teoría de la justicia (2003:17)

Introducción

El documento que se presenta tiene como objetivo principal analizar a la escuela alternativa del enfoque de la comunidad justa y a la Participación infantil como alternativas metodológicas para la construcción de ciudadanía.

Una de tantas paradojas de la sociedad mexicana es el motor de esta tesis. Una sociedad que largamente luchó y anheló vivir en democracia y que ante los primeros avances de ésta, parece darle la espalda. En la última década los mexicanos hemos afianzado importantes avances en el desarrollo de nuestra democracia, especialmente en lo que respecta a los procedimientos e instituciones electorales. Mucho tiempo se festinaron estos logros y la palabra democracia ocupó nuestro imaginario por años. Sin embargo, con el paso del tiempo esos avances se muestran insuficientes, como lo fueron siempre, y la sociedad, según diversos estudios sociales, en lugar de tender hacia la consolidación democrática, se muestra cada vez más decepcionada y distante de ella. Muchos factores pueden explicar esta circunstancia: la deficiente cultura política democrática de los ciudadanos, condicionados a vivir en un régimen cerrado a ellos; la percepción de tener una democracia de baja calidad; los escasos espacios y oportunidades de participación ciudadana genuina; los gobiernos surgidos de la democracia que son percibidos como poco exitosos; el descontento con la clase política, especialmente marcado en el caso del poder legislativo y los partidos políticos; las administraciones públicas que se debaten entre los antiguos y nuevos modelos de gestión que no terminan de apuntalarse; las crisis de representación y legitimidad; los problemas económicos que se ligan a ineficacia del régimen democrático, entre otros.

Ante esta perspectiva ¿Cómo podemos desde la educación colaborar en la consolidación de la democracia? ¿Cómo se puede educar para construir una ciudadanía democrática de manera efectiva?

Varios ejes conceptuales guían la argumentación que este documento busca dar a esta ambiciosa pregunta.

- Primero. La democracia contemporánea debe ser, además de representativa, genuinamente participativa. La democracia hoy debe ser mucho más que votar.
- Segundo. El germen de la participación ciudadana puede ser la Participación infantil; en ese marco, la educación para la construcción de ciudadanía debe ser parte integral de la educación formal otorgada desde la primera infancia.
- Tercero. El aprendizaje significativo dentro de la educación para construcción de ciudadanía no puede darse desde modelos tradicionales marcados por el autoritarismo de su currículum oculto. Enseñar democracia desde el autoritarismo es una contradicción.
- Cuarto. La escuela alternativa puede ofrecer ambientes propicios para la educación para la vida en democracia. En particular, las escuelas alternativas implementadas desde el enfoque de la comunidad justa usan métodos democráticos participativos en la búsqueda de sus objetivos.
- Quinto. La Participación infantil, basada en la *Convención sobre los derechos del niño* y en la *Observación General No. 12, El derecho del niño a ser escuchado*, ofrece un marco legal y conceptual óptimo para la implementación de ambientes democráticos en todos los espacios de convivencia de los niños.

En el seguimiento de esta línea argumentativa se desarrolló una investigación bibliográfica y documental que culmina con una propuesta pedagógica propia que busca detonar procesos perdurables de Participación infantil.

El capítulo 1, *Antecedentes*, busca, en un primer momento, caracterizar los referentes de la cultura política democrática contemporánea, y en un segundo momento, analizar los resultados de algunos estudios que dan cuenta de la paradoja social antes descrita que motivó esta investigación.

El capítulo 2, *Participación infantil*, expone los principales antecedentes y características de este novedoso concepto y a la luz de ellos propone a la escuela como espacio central de esta participación.

El capítulo 3, *El enfoque de la comunidad justa de Lawrence Kohlberg*, tiene como fin la caracterización de los principales elementos teóricos y metodológicos de las escuelas alternativas concebidas e implementadas bajo esta perspectiva y ofrecerlo como una alternativa para el desarrollo de la democracia participativa en el ámbito escolar.

El capítulo 4, *Propuesta de un modelo pedagógico para la educación cívica democrática*, presenta seis actividades de diseño propio cuyo objetivo es promover procesos de Participación infantil perdurables que contribuyan a una transición estable y gradual, pues el tránsito a modelos pedagógicos incluyentes de la Participación infantil que se propone es un cambio radical de paradigma y se concibe como un proceso y no como una ruptura.

Con la profunda convicción de que la mejor manera de educar para la ciudadanía democrática es la vivencia de la democracia y sus valores, comparto contigo, estimada lectora, estimado lector, el fruto de mi investigación.

1. Antecedentes

Todo parece indicar que los seres humanos lejos de nuestros semejantes, no llegamos a ser todo lo que podemos. Ejemplos abundan en la historia, desde los niños ferales, cuyas historias difieren significativamente de aquella del idílico Mowgli; hasta aquel misterioso infortunado que apareció un día en una aldea bávara y escribió en un papel “Kaspar Hauser”, de quien algún aventurero aseguró era el vástago perdido de Napoleón. Esos niños, frecuentemente no aprendieron a desenvolverse en la cotidianidad de sus sociedades: escasamente asimilaban un lenguaje, con frecuencia andaban apoyados en sus manos, aderezaban sus alimentos con gruñidos y con modales que hubieran hecho enrojecer al entrañable Huckleberry Finn.

Premisa consabida es aquella máxima que, desde la Grecia clásica, llegó a nosotros y dicta que “La hombría se aprende” (Nicol, 1989:4). Ello implica que todo aquello que los seres humanos son o pueden llegar ser se aprende, entre otras cualidades, ser ciudadano, concepto que en nuestros días va y viene en boca de casi todos en los ámbitos más diversos y que es concepto central de esta Tesina.

La categoría de ciudadano es dada, en su vertiente legal, a toda aquella persona que llega a cierta edad establecida en las leyes de su comunidad y cumple con algunos requisitos que varían de país en país. Sería iluso pretender que los númenes de las virtudes ciudadanas descenderán de su nimbo a consagrar la frente de un jovencuelo que acaba de apagar las dieciocho velas de su onomástico pastel, transformándolo en el prohombre que la nación necesita, ciudadano en plenitud.

Como consideramos que la escena anterior no sucedería sino en una película hollywoodense ambientada en una *high school*, debemos entender que la educación figurará en un papel central en la formación ciudadana de las doncellas y los donceles que reciben la calidad de ciudadano.

Partiremos de la idea de que no puede haber democracia sin demócratas. A lo largo de la historia cada sociedad por medio de la educación ha intentado preservar el modo de vida que sus miembros consideraron idóneo y ello conllevó la preparación de las generaciones más jóvenes para desenvolverse en su sociedad. Así, un rápido vistazo a la Historia de la Educación nos permitiría observar que en las *poleis* griegas los jóvenes fueron puestos al cuidado de pedagogos y mentores que los proveían de los conocimientos para desempeñarse tanto en el plano cívico, en donde destacaban disciplinas como la retórica y la oratoria, así como en el plano militar. En México Tenochtitlán se instruía a los jóvenes para afianzar la guerrera expansión y para la subsistencia de la religión. En la Roma de los césares, los jóvenes aristócratas eran educados para ser los excelsos administradores y comandantes que requería el enorme imperio. En la Edad Media, los burgueses instruían a los mancebos en los oficios y el comercio, las élites religiosas, a sus novicios en las ciencias y en las artes, la nobleza, a sus herederos a perdurar en sus asuntos y rituales, y los plebeyos a la obediencia filial debida a su soberano. Vinieron las revoluciones, se fueron y volvieron las monarquías. Los gobiernos autócratas en su ocaso dieron paso a regímenes más incluyentes que, con suerte o sin ella, trataron de definir el tipo de hombre que su concepto de nación requería. Ya en el siglo XX, la Alemania nacionalsocialista incluso quiso definir la raza deseable de sus nacionales; los regímenes del llamado socialismo real intentaron vigilar la vida toda de sus habitantes en pos del Hombre Nuevo.

Poco a poco, surgieron regímenes democráticos dados a la luz por los anhelos libertarios e igualitarios de millones de hombres y mujeres, mas no pocas veces se hundieron en sus incongruencias, a veces para salir fortalecidos, a veces para permanecer sepultados.

La historia de nuestro país no ha sido ajena a las tendencias mundiales y vivimos en un momento singular en el que, tras siglos de regímenes que van de repúblicas de diversa estirpe a imperios de curiosa estampa, por fin tenemos una

democracia, al menos en un plano procedimental jurídico. No en vano la llamada clase política festina al unísono este logro, producto de décadas de demandas ciudadanas de variado signo, y contenta está en proclamarlo como la anhelada tierra prometida. Cómodamente sostenidos en el entramado legal que los coloca en ventaja frente al resto de los ciudadanos, la clase política concentra sus esfuerzos en el índice de popularidad en la próxima encuesta y en las acciones y medidas que pueden levantar su porcentaje de aceptación, y parecen preferir posponer para un utópico mejor momento las acciones que implicaría asumir la construcción ciudadana en toda su dimensión (Maira, 2004:37). En efecto, procedimentalmente se puede hablar, con menor o mayor solvencia, de una democracia en nuestro país, pero la consolidación de una cultura democrática es una realidad esquiva.

Hagamos una breve revisión de los conceptos alrededor de la democracia moderna y de la situación que, en este momento histórico, guarda la cultura política democrática en nuestro país,

1.1 La Democracia moderna y ciudadanía participativa

Es ampliamente conocido el hecho de que la democracia es un concepto forjado en la Grecia clásica y que, inacabado hasta nuestros días, sigue evolucionando y presenta matices polícromos en donde quiera que se implante el anhelo democrático en una sociedad. Son incontables los autores que de ella se ocupan en sus libros y en el debate académico. Aunque el abanico teórico es amplio y en ocasiones opuesto en sus conceptualizaciones, hay elementos que resultan transversales e incluso consensuales entre ellos. Sartori (1993), Bobbio (2003) y Dahl (1999), tres de los principales autores contemporáneos sobre el tema, coinciden en varios elementos que definen a la democracia moderna, tales como el respeto a los derechos fundamentales, representatividad, competencia política

equilibrada a través de un sistema de partidos y efectividad del derecho al voto, entre otros.

La democracia moderna tuvo un largo camino para llegar a ser lo que conocemos hoy en día. Una revisión de la evolución histórica de la democracia necesariamente inicia en la revisión etimológica, la cual describe al ejercicio del gobierno o a la ostentación del poder por parte de una comunidad. Encuentra su fundamento en el argumento de que las cuestiones públicas interesan o afectan a todos y deben resolverse con el conjunto de todos. Por ello se contraponen a los gobiernos autócratas y oligarcas, donde el ejercicio del poder es unipersonal o está limitado a un reducido grupo.

En su nacimiento, la democracia implicaba la participación directa de la comunidad. Los varones se reunían en el *ágora* y constituidos en *ekklesia* discutían los asuntos de interés general. La toma de decisiones se realizaba comunitaria y públicamente, aunque excluía a las mujeres, los extranjeros, los esclavos y los niños.

En las relativamente pequeñas *poleis* griegas este mecanismo era posible por el reducido número de coparticipes. En nuestros días, reunir a todos los ciudadanos de una nación resulta impensable, la democracia sería impracticable.

El mismo Sartori reconoce esta condición en su obra *¿Qué es la democracia?* cuando reflexiona acerca de la composición colectiva que suele denominarse como pueblo:

“Cuando los griegos acuñaron *demokratía* –la palabra aparece por primera vez con Herodoto- el *demos* en cuestión estaba constituido por ciudadanos de la *polis*, de la pequeña ciudad que en verdad era una comunidad, una *Gemeinschaft*. Pero el hecho es que aquel pueblo que ha actuado sobre la

escena histórica en la *polis*, en los comunes, e incluso –como Tercero y luego Cuarto Estado- al tiempo de la revolución de 1789, ya no existe” (Sartori, 1993).

Tras la extinción de las democracias griegas a raíz de la supremacía macedonia, la siguiente experiencia democrática se levantó en Roma en contraposición de los tiranos que la gobernaron en sus inicios. Los ciudadanos elegían a sus representantes para puestos como las magistraturas, cuestores, pretores y cónsules. El creciente tamaño de los territorios romanos y las dificultades para gobernarlos fueron factores en contra de esa democracia participativa y degeneró en los triunviratos, que poco después dieron paso al Imperio.

Durante los siguientes siglos las naciones fueron organizadas social y políticamente por modelos contrarios a la participación del pueblo en el ejercicio del poder y la toma de decisiones. El Feudalismo tenía estructuras de poder cerradas con la nobleza, el clero y el ejército en la cima.

No fue sino hasta el siglo XVIII, de la mano de la Ilustración, que el ideal democrático resurgió con la fuerza suficiente y concibió una forma de gobierno opuesta a los gobiernos absolutistas y propicia para la preservación de las libertades fundamentales frente a los gobiernos todopoderosos. El nuevo paradigma era que todos los hombres son iguales y libres.

Pero la democracia directa en las condiciones de las sociedades del siglo XVIII resultaba inoperante, pues no estaban organizadas en ciudades, sino en grandes estados nacionales (Bobbio 2003:407). Por lo que se abrió paso a la concepción de la representatividad como particularidad de la nueva democracia; así, no se esperaba que el pueblo eligiese las políticas a seguir y tomara en consecuencia las decisiones. En lugar de ello el pueblo elige a representantes, a políticos, que serán los responsables directos de tomar la mayoría de las decisiones (Salazar y Woldenberg, 1997:22). El mecanismo para la designación de tales representantes

radica en las elecciones, a través de las cuales el pueblo soberano delega en sus representantes electos la capacidad de tomar decisiones.

Por su parte, Norberto Bobbio afirma que la democracia de hoy es representativa, a veces complementada por formas de participación popular directa; (Bobbio 2003:404). En el pasado la mayoría de los miembros de una comunidad participaban en la toma de decisiones y sólo algunas de éstas eran tomadas por un grupo selecto; en la era moderna el grupo selecto autorizado para ello es designado por una mayoría que le delega esta responsabilidad, aunque tal mayoría puede en determinado momento también ser incluida en el proceso a través de fórmulas de participación directa.

Por tales razones, los sistemas electorales y el derecho al voto son elementos fundamentales en una democracia moderna, pero es necesario aclarar que la democracia va más allá del voto y la designación de representantes, y exige a sus ciudadanos el acompañamiento del ejercicio del poder.

Robert Dahl (1999) establece cinco criterios mínimos que definen a un gobierno democrático moderno:

- Participación efectiva: todos los miembros deben tener oportunidades iguales y efectivas para hacer que sus puntos de vista sobre cómo ha de ser la política sean conocidos por los otros miembros.
- Igualdad de voto: cada miembro debe tener la misma oportunidad igual y efectiva de poder votar y que cada voto tenga el mismo valor.
- Comprensión ilustrada: todo miembro debe tener las mismas oportunidades iguales y efectivas para ilustrarse sobre las políticas alternativas relevantes y sus posibles consecuencias
- Control de agenda: los miembros deben tener la oportunidad exclusiva de decidir cómo y qué asuntos deben ser incorporados a la agenda pública

- Inclusión de los adultos: todos, o al menos la mayoría de los adultos que son residentes permanentes, deben contar con los derechos de ciudadanía implícitos en los cuatro criterios anteriores.

Es de observarse la preponderancia que Dahl otorga a la participación ciudadana en la democracia moderna. La democracia participativa es, en esa perspectiva, complemento de la democracia representativa.

Ambrose Bierce en su genial obra *El Diccionario del Diablo* (2004) definía como

ELECTOR, *adj. U.t.c.s.* Persona que goza del sagrado privilegio de votar por el candidato que eligieron otros.

Esa sarcástica definición reflejaba muy bien la democracia de ese tiempo y, lamentablemente, más de un siglo después sigue definiendo a una democracia que no se aleja mucho de ser sólo el procedimiento para elegir gobernantes y representantes que cierran las puertas a participación directa del resto de los ciudadanos; una democracia que no logra cerrar la brecha entre su idea y su realidad. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Congreso de la Unión, 2011) en su artículo 3º, fracción II, inciso a) plasma que la educación:

a) Será democrático (sic), considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

Desde la Pedagogía, cómo podríamos coadyuvar para ampliar los horizontes de la democracia mexicana.

1.2 Esbozo de la situación de la cultura política mexicana en la primera década del siglo XXI

Entendemos a la cultura política como el conjunto de valores, prácticas y creencias que una comunidad tiene entorno al concepto de política (Peschard, 2001).

En años recientes, diversos organismos nacionales y extranjeros han generado estudios estadísticos que han brindado datos reveladores sobre las percepciones, conocimiento, actitudes y prácticas de los ciudadanos mexicanos con respecto a su sistema político y social. Las interpretaciones de dichos estudios arrojan un panorama general poco halagüeño sobre la sociedad mexicana. Citaré algunos resultados que considero relevantes y que fueron definitorios en el interés por el tema.

1.2.1 Encuesta Nacional sobre Cultura política y Prácticas Ciudadanas

La Secretaría de Gobernación, órgano del Poder Ejecutivo Federal, en su *Cuarta Encuesta Nacional sobre Cultura política y Prácticas Ciudadanas*, realizada en el año 2008 y publicada en el mes de junio de 2009, obtuvo, entre otros, los siguientes resultados:

- Uno de cada dos ciudadanos mexicanos cree que México vive en una democracia,
- 54% de los entrevistados dijo estar poco o nada satisfecho con la democracia,
- 65% dijo estar poco o nada interesado en la política,
- 84% Dijo estar de acuerdo con la afirmación “Si uno no se cuida a sí mismo, la gente se aprovechará”.

En uno de sus apartados (SEGOB, 2009:23), la encuesta preguntó a los entrevistados sobre la importancia en la vida diaria de los valores considerados propios de la vida en democracia, a saber, libertad, igualdad, justicia, respeto, tolerancia, solidaridad y legalidad. Del análisis de las respuestas se desprende que si bien la población mexicana muestra, en términos generales, un alto aprecio por valores propios del estilo de vida democrático, no necesariamente actúa en consecuencia; de la misma forma, el régimen de partidos, la participación ciudadana, la cultura de la legalidad y los derechos humanos no son una prioridad para determinados sectores poblacionales. En este sentido, la cultura política presenta contradicciones.

1.2.2 Encuesta Nacional de juventud 2005

El Instituto Mexicano de la Juventud, en su *Encuesta Nacional de juventud 2005*, planteó entre sus objetivos analizar los modos de regulación social que interpelan los imaginarios juveniles y los criterios y valores que orientan y validan sus prácticas en lo que toca a referentes formales (legalidad), como en el plano de lo simbólico (legitimidad).

Con este objetivo planteo una sección del cuestionario con las preguntas *En tu opinión, ¿Qué tanto se justifican para ti los siguientes comportamientos...?* con las siguientes variantes y sus respuestas mayoritarias como se muestra en la Tabla 1 a continuación:

Tabla1. Justificación de comportamientos

| En tu opinión, ¿Qué tanto se justifican para ti los siguientes comportamientos...? | | |
|---|-----------------|-----------------|
| Comportamientos | Poco (%) | Nada (%) |
| No pagar impuestos | 20.2 | 44.6 |
| Comprar algo sabiendo que es robado | 25.0 | 49.2 |
| Comprar algo pirata | 29.5 | 38.4 |
| Mentir para obtener un beneficio | 25.1 | 50.4 |
| Hacer justicia por su propia mano | 22.9 | 51.0 |
| Aceptar o dar una mordida | 23.3 | 50.5 |
| Tirar basura en lugares públicos | 21.3 | 57.7 |
| Manejar en estado de ebriedad | 18.2 | 61.7 |

Fuente: elaboración propia a partir de las estadísticas de la *Encuesta Nacional de juventud 2005*

Como se aprecia, amplios porcentajes de los jóvenes entrevistados identifican como poco o nada justificables comportamientos que se alejan de los valores considerados propios de la vida en democracia.

Sin embargo, como pregunta complementaria a la anterior se planteó la que se muestra en la Tabla 2 con sus respuestas mayoritarias.

Tabla 2. Percepción de comportamientos

| Y utilizando esta misma escala, ¿qué tanto crees tú que en México los jóvenes...? | | |
|--|------------------|-----------------|
| Comportamientos | Mucho (%) | Algo (%) |
| No pagar impuestos | 25.1 | 22.0 |
| Comprar algo sabiendo que es robado | 31.8 | 23.0 |
| Comprar algo pirata | 39.3 | 22.4 |
| Mentir para obtener un beneficio | 29.4 | 27.3 |
| Hacer justicia por su propia mano | 20.8 | 22.9 |
| Aceptar o dar una mordida | 30.2 | 22.9 |
| Tirar basura en lugares públicos | 33.2 | 20.7 |
| Manejar en estado de ebriedad | 33.9 | 20.9 |

Fuente: elaboración propia a partir de las estadísticas de la *Encuesta Nacional de juventud 2005*

Se puede apreciar que los jóvenes perciben una disociación entre el *deber hacer* y el *hacer* de la sociedad en la que se insertan.

1.2.3 Corporación Latinobarómetro

La Corporación Latinobarómetro es una oenegé sin fines de lucro con sede en Santiago de Chile, que desde el año 1995 realiza un estudio de opinión pública anual para ver el grado de legitimidad de las instituciones y el grado de evaluación de los procesos políticos y los gobernantes.

Reseñaré las ponderaciones de algunas de las respuestas que los ciudadanos mexicanos dieron a este estudio desde el año 1995 al año 2010. En el rubro “Apoyo a la Democracia” se hizo la siguiente pregunta ¿Con cuál de las siguientes frases está Ud. más de acuerdo? y se obtuvieron las respuestas que se muestran en las Tablas 3 y 4 a continuación:

Tabla 3. La frase de Churchill

| ¿Con cuál de las siguientes frases está Ud. más de acuerdo? | |
|---|----------|
| Frases | % |
| La democracia es preferible a cualquier otra forma de gobierno | 54.2 |
| En algunas circunstancias, un gobierno autoritario puede ser preferible | 21.3 |
| A la gente como uno, nos da lo mismo un régimen democrático | 24.5 |

Fuente: Latinobarómetro 1995-2010

Tabla 4. Años de mayor y menor porcentaje de la frase de Churchill

| ¿Con cuál de las siguientes frases está Ud. más de acuerdo? | | | | |
|---|--------------------------------|----------|--------------------------------|----------|
| Frases | Año de mayor porcentaje | % | Año de menor porcentaje | % |
| La democracia es preferible a cualquier otra forma de gobierno | 2002 | 65.3 | 2000 | 45.9 |
| En algunas circunstancias, un gobierno autoritario puede ser preferible | 2001 | 39.95 | 2010 | 11.4 |
| A la gente como uno, nos da lo mismo un régimen democrático | 2008 y 2010 | 35.65 | 2002 | 14.15 |

Fuente: Latinobarómetro 1995-2010

Este afecto variable por la democracia es también una constante en Latinoamérica. Al respecto, Luis Maira nos dice que en la región:

“Para decirlo de una manera muy somera, los años setenta fueron años de nostalgia democrática; los años ochenta fueron un tiempo de esperanza democrática; los años noventa y los iniciales de la primera década del siglo XXI parecen, por el contrario, un tiempo de desencanto democrático.” (Maira, 2004:11)

Las Tablas 5 y 6, a continuación, muestran los resultados obtenidos en el rubro “Satisfacción con la Democracia”

Tabla 5. Satisfacción con la democracia

| ¿Diría Ud. que está que está muy satisfecho, más bien satisfecho, no muy satisfecho o nada satisfecho con el funcionamiento de la democracia en (país)? | |
|--|----------|
| Frases | % |
| Muy satisfecho | 4.5 |
| Más bien satisfecho | 22.2 |
| No muy satisfecho | 46.7 |
| Nada satisfecho | 26.7 |

Fuente: Latinobarómetro 1995-2010

Tabla 6. Años de mayor y menor porcentaje de satisfacción con la democracia

| ¿Diría Ud. que está que está muy satisfecho, más bien satisfecho, no muy satisfecho o nada satisfecho con el funcionamiento de la democracia en (país)? | | | | |
|--|--------------------------------|----------|--------------------------------|----------|
| Frases | Año de mayor porcentaje | % | Año de menor porcentaje | % |
| Muy satisfecho | 2000 | 11.4 | 1996 | 1.4 |
| Más bien satisfecho | 2006 | 36.7 | 1996 | 10.7 |
| No muy satisfecho | 2002 | 57.4 | 2003 | 30.3 |
| Nada satisfecho | 1995 | 35.8 | 1997 | 14.75 |

Fuente: Latinobarómetro 1995-2010

A continuación, en la Tabla 7 se muestra que en el rubro “Qué conlleva ser un buen ciudadano” preguntada del año 2007 al 2010, el resultado calculado sobre las respuestas fue el siguiente:

Tabla 7. Requisito principal de la ciudadanía

| ¿Qué no se puede dejar de hacer para ser ciudadano? | |
|--|----------|
| Frases | % |
| Votar | 27.5 |
| Pagar impuestos | 16.5 |
| Obedecer todas las leyes siempre | 14.5 |
| Participar en organizaciones sociales | 5.6 |
| Participar en organizaciones políticas | 4.5 |
| Elegir productos medioambientalmente responsables | 6.4 |
| Ayudar a los (nacionales) que están peor que uno | 14.2 |
| Cumplir con el servicio militar | 9.7 |
| No sabe / No contesta | 1.1 |

Fuente: Latinobarómetro 2007-2010

Este rubro no presenta variables significativas en los cuatro años analizados. En las respuestas se puede observar la preponderancia del ejercicio del voto en el ideal de ciudadanía y la postergación de las frases relativas a las acciones de participación política y social.

Las Tablas 8 y 9 nos muestran que en el rubro “Interés en política” se obtuvieron las siguientes respuestas ponderadas en el periodo en los años que fue preguntado¹:

Tabla 8. Interés en la política

| Interés en política |
|----------------------------|
|----------------------------|

191919_____

¹ Este rubro no fue contemplado en los estudios Latinobarómetro de los años 1999, 2002, 2006 y 2008.

| Frases | % |
|-----------------|----------|
| Muy interesado | 8.7 |
| Algo interesado | 29.9 |
| Poco interesado | 39.8 |
| Nada interesado | 22.7 |

Fuente: Latinobarómetro 1995-2010

Tabla 9. Años de mayor y menor porcentaje de interés en la política

| Interés en política | | | | |
|----------------------------|--------------------------------|----------|--------------------------------|----------|
| Frases | Año de mayor porcentaje | % | Año de menor porcentaje | % |
| Muy interesado | 2005 | 14.4 | 2010 | 5.5 |
| Algo interesado | 2001 | 37.8 | 2010 | 18.5 |
| Poco interesado | 1998 | 46.2 | 2005 | 30.1 |
| Nada interesado | 2010 | 37.3 | 2001 | 13.8 |

Fuente: Latinobarómetro 1995-2010

Guardando las distancias con los autores de estos estudios, se infiere que la escasa prevalencia de los valores democráticos y el aprecio volátil por una democracia en ciernes es una inercia del pasado reciente en donde, en el imaginario colectivo, el gobierno paternalista, autoritario y muy poco abierto a la participación de sus ciudadanos, bajo ciertas circunstancias, no es del todo despreciable.

La incipiente (y por definición inacabada) democracia mexicana exige demócratas. A múltiples causas se pueden adjudicar el desencanto de la sociedad mexicana por la democracia y la política, pero no todos pueden ser materia de este ensayo. Sólo nos ocuparemos de la injerencia que podría tener la educación formal en la formación de una ciudadanía más eficiente, que no sólo se abocara a la trasmisión de contenidos, sino que atendiera la vivencia de las formas democráticas de

convivencia desde la infancia. Retos abundan en nuestra disciplina y sin querer adoptar una postura educacionista, tan propia de las arengas de los demagogos nacionales, podemos afirmar que en la construcción de la democracia, la educación formal debe ser elemento indispensable para la formación de una ciudadanía que participe en forma libre, racional y responsable en el desarrollo de los procesos democráticos. La Participación infantil y la comunidad justa de Lawrence Kohlberg son dos referentes de cuyo análisis los interesados en afrontar este reto pueden tomar elementos más que útiles.

2. Participación infantil

Siendo los niños más de un tercio de la población mundial, y en algunos países incluso la mitad de la población² en poco o nada sus opiniones son tomadas en cuenta, no digamos ya por los políticos, ni siquiera en sus familias o en su escuela. Las ocasiones para esto son pocas y, la mayoría de la ocasiones, intrascendentes.

La necesidad y el interés por considerar a los niños y niñas como sujetos activos de nuestra sociedad es cada vez es más grande y también lo es la necesidad de formar personas capaces de decidir sobre su propio desarrollo y de aportar juicios y soluciones en sus familias, escuelas y comunidades.

Retomando el concepto de Roger Hart (2005), por Participación infantil entenderemos un reconocimiento de lo que los niños son capaces de hacer e implica que sean miembros de la sociedad, capaces de pensar y expresarse por sí mismos. Por tanto, no sólo tienen algo que decir sobre lo que afecta a su vida como persona, miembro de una familia y de una comunidad, sino que deben ser informados, consultados, escuchados y tomados en cuenta en cuanto a todos esos aspectos.

2.1 La Convención sobre los Derechos del Niño

La Convención sobre los Derechos del Niño es un tratado de las Naciones Unidas y la primera ley internacional sobre los derechos de los niños y las niñas jurídicamente vinculante, es decir, su cumplimiento es obligatorio para los estados que la han ratificado. A lo largo de sus 54 artículos, reúne derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Reconoce que todos los menores de 18 años

² En México, según los datos del Censo de Población y Vivienda 2010, del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, la población mexicana estimada entre de 0 a 17 años es de 39, 226, 744 habitantes, equivalentes al 34.91% de la población total. Consultado en el sitio http://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/Proyectos/bd/censos/cpv2010/PT.asp?s=est&c=27770&proy=cpv10_pt el día 25 de octubre de 2011 a las 17:57 horas.

tienen derecho al pleno desarrollo físico, mental y social y a expresar libremente sus opiniones. Pero además, la Convención es también un modelo para la salud, la supervivencia y el progreso de toda la sociedad.³

2.2 Antecedentes de la Convención sobre los Derechos del Niño

La Convención sobre los Derechos del Niño (la Convención) tiene al menos dos antecedentes inmediatos.

El primero es la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño, que fue una iniciativa de Eglantyne Jebb, fundadora de la organización *Save the Children*, activa hasta la fecha. La Declaración de Ginebra fue adoptada por la Liga de las Naciones el 24 de septiembre de 1924. Contenía cinco puntos en los que la Liga de las Naciones expresa la obligación de la humanidad de aspirar a lo mejor para los niños, independientemente de raza, nacionalidad y religión; proclama el derecho a condiciones adecuadas para su buen desarrollo físico y mental; exige ayuda para los niños en situaciones difíciles; establece la primacía los niños en la recepción de ayuda en caso de emergencia; exige las condiciones necesarias para que los niños puedan ganarse la vida y protección contra su explotación, y , finalmente, recomienda impartirles una educación para la humanidad.

Enfocada en la protección de los niños, en ausencia de una jurisdicción internacional competente, los derechos establecidos en la Declaración no eran reclamables y no impidieron el desastre humanitario de las naciones involucradas en la Segunda Guerra Mundial, especialmente trágico en el caso de los niños (Liebel, 2009:26).

El segundo antecedente es la Declaración sobre los Derechos del Niño, aprobada en 1959 por las Naciones Unidas. Esa Declaración incluía 10 principios, pero dado que

232323_____

³Consultado en el sitio http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf el día 25 de octubre de 2011 a las 17:57 horas.

el cumplimiento de ésta no tenía un carácter obligatorio, resultó insuficiente para proteger los derechos de la infancia.

Por eso, en 1978, el gobierno de Polonia presentó a las Naciones Unidas la versión provisional de la Convención. Tras diez años de negociaciones con gobiernos de todo el mundo, líderes religiosos, oenegés y otras instituciones, la versión final de la Convención fue adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de fecha 20 de noviembre de 1989.

El cumplimiento de la Convención es obligatorio para todos los países que la ratifiquen. La Convención se convirtió en ley en 1990, después de ser firmada y aceptada por veinte países. Hoy ha sido aceptada por todos los países del mundo, excepto Somalia y Estados Unidos.

2.3 Los Derechos del Niño

La Convención se compone de un total de 54 artículos, en los que se recogen los derechos fundamentales de la infancia. Estos derechos se pueden agrupar en cuatro categorías básicas, a saber:

- Derecho a la supervivencia,
- Derecho al desarrollo,
- Derecho a la protección, y
- Derecho a la participación.

Este último, el derecho a la participación, es uno de los elementos más relevantes y de consideración primordial para asegurar el respeto de las opiniones de los niños y plantea que todos los niños y niñas tienen el derecho a ocupar un papel activo en su entorno. De igual forma, la Convención ha servido como marco legal para promover y desarrollar la Participación infantil y para alentar un proceso que incluya el diálogo

y el intercambio de puntos de vista, en el cual los niños asuman cada vez un papel más protagónico.

En la Tabla 10, a continuación, se muestran los artículos de la Convención que fundamentan la Participación infantil:

Tabla 10. Fundamentos de la Participación infantil

| Los fundamentos para la Participación infantil en la Convención | | |
|--|-------------|--|
| Libertad de expresión | Artículo 12 | <p>1. 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.</p> <p>2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.</p> |
| | Artículo 13 | <p>1. 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.</p> <p>2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias:</p> <p>a) Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o</p> |

| Los fundamentos para la Participación infantil en la Convención | | |
|--|-------------|---|
| | | b) Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas. |
| Libertad de pensamiento, conciencia y religión | Artículo 14 | <p>1. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.</p> <p>2. 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.</p> <p>3. La libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud públicos o los derechos y libertades fundamentales de los demás.</p> |
| Libertad de reunión | Artículo 15 | <p>1. Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.</p> <p>2. No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos distintas de las establecidas de conformidad con la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional o pública, el orden público, la protección de la salud y la moral públicas o la protección de los derechos y libertades de los demás.</p> |
| Acceso a la Información | Artículo 17 | 1. Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y |

| Los fundamentos para la Participación infantil en la Convención | | |
|---|--|---|
| | | <p>velarán por que el niño tenga acceso a la información y material procedente de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual, moral y su salud física y mental (...)</p> |

Fuente: Convención sobre los Derechos del Niño

2.4 El artículo 12

En su aparente laconismo, el artículo 12 constituye la piedra angular desde donde se construyen iniciativas variopintas de la reciente ola de movimientos engendrados alrededor de los derechos de los niños, particularmente su derecho a participar.

No es raro presenciar entre las personas adultas ceños fruncidos cuando escuchan las palabras “participación” e “infantil” en una misma frase, fácilmente provoca comentarios irónicos que intentan, sin mayor éxito, esconder desconfianza o miedo de los adultos bastante cómodos y poco dispuestos a ceder en su caduco rol de soberanos omniscientes frente a los niños.

Por otro lado no faltará el padre o la madre que, escudada en unos malentendidos derechos de los niños, pretenda claudicar en sus obligaciones y ceda el control de su vida a los niños, para mal de ambos.

Cercana a esta postura, hay quienes intentan, idílicamente, ceder en los niños la iniciativa total de su participación, como si vinieran programados de fábrica para saber sus derechos y cómo ejercerlos, además, en el afán de conservar la prístina integridad de su participación lejos de los corruptos adultos, pretenden que los niños sean principio y fin de su participación. Neverland revisitada.

El fin del derecho de los niños a expresar sus ideas no es darles el control total y dejarles que se hagan cargo del mundo adulto, es darles un papel protagónico en todas las decisiones que afectan su vida.

2.4.1 Argumentos usados a menudo para evitar el ejercicio de la Participación infantil

La autora Gerison Lansdown en su libro *Promoting children's participation in democratic decision-making* (2001:47), enlista los que para ella son los principales argumentos que usan los adultos para oponerse a la Participación infantil y contraargumenta a cada uno de ellos.

- A los niños les falta la capacidad o experiencia para participar

El artículo 12 de la Convención hace claro hincapié en la participación del niño de acuerdo a su nivel de madurez. Lansdown nos recuerda que incluso los niños pequeños pueden expresar con solvencia sus preferencias. No se puede esperar, como se hace con frecuencia, que los niños se expresen por los medios y herramientas comunes a los adultos. La Convención y sus Observaciones Generales establecen que todos los niños pueden participar en problemas que les son importantes y por ello se les debe dotar del soporte, la información y los medios accesibles para ellos. Lansdown pone énfasis en que la Convención destaca como medios de expresión las expresiones artísticas, así como discusiones convencionales, entrevistas y trabajo de grupo.

Un error recurrente es basar la participación de los niños en la premisa de que deben asumir los roles por medios de los cuales los adultos ejercen su participación, colocando al niño en el nicho del pequeño adulto. Esto ha sido particularmente tangible en iniciativas enfocadas en modelos como “parlamentos infantiles” o “consejos infantiles” en los que se plantea a los niños tomar los modelos rígidos de la participación adulta.

Así mismo, la Convención impulsa la creación de espacios que aumenten al máximo las oportunidades de los niños de explorar y emprender actividades por sí mismos.

Pero la creación de esos espacios deberá ser responsabilidad de los adultos, al menos en el inicio de un proceso de largo aliento que tendrá como uno de sus muchos objetivos que los niños lleguen a ser la fuente de su propia participación.

- Los niños deben aprender a ser responsables antes de que sus derechos les sean concedidos.

Lansdown argumenta que una de las maneras más eficaces de alentar a los niños para aceptar responsabilidades es, por principio, respetar sus derechos. Si se da a los niños la oportunidad de compartir sus ideas y se les demuestra que éstas serán tomadas en cuenta seriamente, estarán en posibilidad de aprender vivencialmente la reciprocidad del derecho a ser escuchados. Retomando uno de los principales postulados del constructivismo, qué mejor manera de aprender sobre responsabilidad que ejercerla.

- Dar derecho a ser escuchados a los niños les quitará su niñez

Como se establece en la *Observación General N° 12 (2009) El derecho del niño a ser escuchado* (la Observación), documento que analizaremos más adelante, el Artículo 12 no impone una obligación a los niños para participar, proporciona un derecho para que los niños puedan hacerlo, si así lo desearan.

Lansdown establece que es una idea romántica sobre la niñez imaginar que durante su trascurso no se toman decisiones y responsabilidades en los entornos de convivencia cotidiana.

- Participar llevará a que los niños le falten el respeto a sus padres.

Dice Lansdown que escuchar a los niños significa respetarlos y ayudarles a aprender a valorar la importancia de respetar a otros y nos recuerda que el artículo 29 de la Convención establece que uno de los objetivos de educación es enseñar a los niños a respetar a sus padres.

Lansdown suscribe que escuchar a los niños es un símbolo positivo de amor y respeto. Dice que aún cuando es muy probable que los padres durante su infancia e incluso en su vida adulta tengan la impresión de no haber sido respetados como sujetos de derechos, esto no debe conllevar que dejen de alentar a los niños para participar sino, por el contrario y por esa misma circunstancia negativa, deberían procurar este derecho de sus hijos. En otro sentido, recomienda que los niños deben entender que no sólo ellos tienen derecho a expresarse, sino que es un derecho de todos.

2.4.2 ¿Qué dice en realidad el Artículo 12?

Siguiendo los argumentos de Gerison Lansdown es importante comprender claramente los alcances y limitaciones del artículo 12. Lansdown nos recuerda que:

“(…) no dice 'dales derecho de autonomía a los niños'. No dice 'dales el derecho a los niños de controlar por encima de todas las decisiones, independiente de sus implicaciones para ellos u otros'. No da a los niños el derecho a establecer una tiranía por encima de los derechos de sus padres.”
(Lansdown, 2001).

Pero no hay que perder de vista que en el espíritu del artículo 12 subyace un desafío radical cuya intención es romper con el paradigma que asume como adecuado y natural que los niños no sean tomados en cuenta en las decisiones que les afectan.

- Todos los niños son capaces de expresar sus puntos de vista

La Convención no expresa ningún límite de edad impuesto para ejercer el derecho a participar. Esto se extiende, por consecuencia, a cualquier niño que tiene un punto de vista en algún asunto que es de su interés. Los niños pueden experimentar dificultades para expresar sus puntos de vista a través del discurso, pero pueden hacerlo por otros medios, incluso bebés y niños pequeños pueden ser vistos como participantes en niveles que varían dependiendo de una guía en función de su grado de desarrollo.

- El derecho para expresar libremente sus puntos de vista

Si los niños son capaces de expresar sus puntos de vista, es necesario que los adultos creen las oportunidades para los niños lo hagan. En otras palabras, el artículo 12 impone la obligación a los padres, profesionistas y políticos, para asegurar que los niños sean estimulados y se les permita contribuir con su punto de vista en todos los asuntos para ellos relevantes. No hay que perder de vista que no es obligación de los niños expresar sus opiniones.

- El derecho a ser escuchados en todos los asuntos que les afectan

El derecho a ser escuchados se extiende a todas las acciones y decisiones que afectan las vidas de los niños ya sea que estas se presenten en la familia, la escuela, sus comunidades, aún a nivel político nacional.

Es importante que los adultos reconozcan que la política pública y la legislación pueden impactar las vidas de los niños, como de hecho lo hacen.

- El derecho a que su opinión sea tomada en serio

No es suficiente darles el derecho a los niños a ser escuchados. También es importante tomar en serio lo que ellos tienen que decir. Obviamente, esto no significa que cualquier cosa que los niños dicen debe cumplirse, sino simplemente que sus opiniones reciben la consideración en forma apropiada.

- De acuerdo con su edad y madurez

El peso que debe darse a la opinión de los niños debe reflejar su nivel de comprensión de los problemas involucrados. Las opiniones de niños pequeños no tienen menos peso. Esta es una capacidad que no se despliega de manera uniforme o rígida de acuerdo a las etapas de desarrollo. El contexto de vida del niño en su conjunto puede afectar la capacidad de un niño para comprender los problemas que los afectan. No hay que perder de vista que, como lo establece la Observación, es responsabilidad de los receptores de la opinión del niño evaluar su madurez.

2.5 Observación General No. 12, El derecho del niño a ser escuchado

El Comité de los Derechos del Niño es un órgano de expertos independientes que supervisa del cumplimiento de la Convención a nivel mundial en los Estados partes. Igualmente, supervisa la aplicación de los dos protocolos facultativos de la Convención, relativos a la participación de niños en los conflictos armados y a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía. Todos los Estados partes del organismo deben presentar al Comité informes periódicos sobre la manera en que se ejercitan los derechos en su territorio.

El Comité también publica su interpretación del contenido de las disposiciones sobre derechos humanos, en forma de observaciones generales sobre cuestiones temáticas y organiza días de debate general.

Sabedor de que la redacción original del artículo 12 dejaba camino abierto a las interpretaciones bien o mal intencionadas, el Comité publicó en el año 2009 la *Observación General No. 12, El derecho del niño a ser escuchado*⁴, documento que fue producto de un debate general llevado a cabo en su seno durante el año 2006, el cual tuvo como objetivo estudiar el significado y la importancia del artículo 12, su vinculación con otros artículos, subsanar las lagunas legales, caracterizar las buenas prácticas y cuestiones prioritarias que debían abordarse para fomentar el disfrute de ese derecho.

El objetivo principal de la Observación es apoyar a los Estados partes en la aplicación efectiva del artículo 12, en ese sentido destaca que éste es una disposición sin precedentes en un tratado de derechos humanos; apunta a la condición jurídica y social del niño, que, si bien carece de la plena autonomía del adulto es sujeto de derechos. Asienta que el derecho de los niños a ser escuchados y tomados en serio es uno de los valores fundamentales de la Convención.

El Comité presentó en el documento un balance de la situación mundial de los Derechos del Niño en el que señaló que desde la ratificación de la Convención hasta el año 2009, se había logrado progresar notablemente a nivel mundial en la elaboración de leyes, políticas y metodologías destinadas a promover la aplicación del artículo 12. En ese periodo se extendió una práctica que se ha conceptualizado en sentido amplio como "participación", aunque este término no aparece propiamente en el texto del artículo 12. Este término ha evolucionado y actualmente se utiliza por lo general para describir procesos permanentes, como intercambios de información y diálogos entre niños y adultos sobre la base del respeto mutuo, en que

343434

⁴Organización de la Naciones Unidas, *Observación General No. 12. El derecho del niño a ser escuchado*, consultado el día 25 de octubre de 2011 a las 18:24 horas en el sitio www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/.../CRC-C-GC-12_sp.doc

los niños puedan aprender la manera en que sus opiniones y las de los adultos se toman en consideración y determinan el resultado de esos procesos.

Sin embargo, recalcó el hecho de que en la mayoría de las sociedades del mundo, la observancia del derecho del niño a expresar su opinión sobre la amplia gama de cuestiones que lo afectan y que esa opinión se tenga debidamente en cuenta seguía viéndose obstaculizada por muchas prácticas y actitudes inveteradas y por barreras políticas y económicas.

Otro aspecto digno de mención para el Comité fue la calidad de muchas de las prácticas que sí se hacen en torno a la Participación infantil, pues ésta es muy contrastante, incluso en los países desarrollados.

2.5.1 Postulados relevantes de la Observación General No. 12

La Observación caracteriza las buenas prácticas de la Participación infantil. A continuación se presentan algunos de los fundamentos más importantes que estableció.

La Observación implantó que, aunque se encuentren con dificultades para evaluar la edad y la madurez, los Estados partes tienen el deber de considerar a los niños como un grupo que debe ser escuchado, por lo que el Comité recomienda enérgicamente que los Estados partes hagan el máximo esfuerzo por escuchar a los niños que se expresan colectivamente o recabar sus opiniones, Además, deben alentar al niño a que se forme una opinión libre y deben ofrecer un entorno que les permita ejercer este derecho.

Destacó que las opiniones expresadas por niños pueden aportar perspectivas y experiencias útiles, por lo que deben tenerse en consideración en los procesos de adopción de decisiones, formulación de políticas y preparación de leyes o medidas, así como al realizar labores de evaluación. Esos procesos se denominan

habitualmente participación. El ejercicio del derecho de los niños a ser escuchados es un elemento fundamental de esos procesos. El concepto de participación pone en relieve que incluir a los niños no debe ser sólo un acto momentáneo, sino el punto de partida para un intenso intercambio de puntos de vista entre niños y adultos sobre la elaboración de políticas, programas y medidas en todos los contextos pertinentes de la vida de los niños.

En lo que respecta al sistema judicial, la Observación dicta que los Estados partes deben garantizar directamente el derecho de cada niño de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que lo afectan y el subsiguiente derecho de que esas opiniones se tengan debidamente en cuenta, así como adoptar o revisar leyes para que el niño pueda disfrutarlo plenamente.

Sin embargo, los niños tienen derecho a no ejercer este derecho. Para ellos, expresar sus opiniones es una opción, no una obligación. Aunado a lo anterior, resalta que el artículo 12, como se había mencionado anteriormente, no impone ningún límite de edad para el ejercicio este derecho.

Es necesario considerar que los niños no deben tener necesariamente un conocimiento exhaustivo de todos los aspectos del asunto que lo afecta, sino una comprensión suficiente para ser capaces de formarse adecuadamente un juicio propio.

Los Estados partes también tienen la obligación de garantizar la observancia de este derecho para los niños que experimenten dificultades para hacer oír su opinión y deben ser conscientes de las posibles consecuencias negativas de una práctica desconsiderada de este derecho, por lo que deben adoptar todas las medidas necesarias para garantizar que se ejerza asegurando la plena protección del niño, con especial cuidado de los procesos judiciales.

Los niños pueden expresar sus opiniones sin presión, no pueden ser manipulados ni estar sujeto a una influencia o presión indebidas, porque tienen el derecho a expresar sus propias opiniones y no las opiniones de los demás. Los Estados partes

deben garantizar las condiciones para el ejercicio de este derecho, en las que se tenga en cuenta la situación individual y social de los niños y un entorno en el que se sientan respetados y seguros cuando expresen libremente sus opiniones. No se puede escuchar eficazmente a un niño cuando el entorno es intimidatorio, hostil, insensible o inadecuado para su edad, esto es especialmente importante cuando la opinión del niño es tomada en contextos judiciales.

La realización de este derecho exige que los responsables de escucharlo y los padres o tutores informen al niño de los asuntos, las opciones y las posibles decisiones que pueden adoptarse y las consecuencias de éstas. Por ende, el derecho a la información es fundamental, porque es condición imprescindible para que existan decisiones claras por parte de los niños.

La Observación es un llamado hacia una visión amplia del derecho del niño a ser escuchado, pues contribuye a incluir al niño en los procesos sociales de su comunidad y su sociedad. No basta con escuchar al niño; las opiniones del niño tienen que tomarse en consideración seriamente a partir de que el niño sea capaz de formarse un juicio propio.

Además de la ya mencionada inexistencia de un límite de edad para la participación, la edad en sí misma no puede determinar la trascendencia de las opiniones del niño. En ese mismo sentido, debe prestarse atención a la noción de la evolución de las facultades del niño y a la dirección y orientación que proporcionen los responsables de su crianza.

Una vez el niño haya decidido ser escuchado, deberá decidir cómo se le escuchará, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado.

2.5.2 Medidas para garantizar la observancia del derecho del niño a ser escuchado

Para garantizar el cumplimiento del derecho del niño a ser escuchado, el Comité estableció cinco medidas cardinales.

a) Preparación: los responsables de escuchar al niño deben asegurarse de que el niño esté informado sobre este derecho, en particular en todo procedimiento judicial y administrativo de adopción de decisiones y sobre los efectos que tendrán en el resultado las opiniones que exprese.

b) Audiencia: el contexto en que el niño ejerza este derecho tiene que ser propicio e inspirar confianza, de modo que el niño pueda estar seguro de que el adulto responsable de la audiencia está dispuesto a escuchar y tomar en consideración seriamente lo que el niño haya decidido comunicar.

c) Evaluación de la capacidad del niño: las opiniones del niño deben tenerse debidamente en cuenta, siempre que un análisis caso por caso indique que el niño es capaz de formarse un juicio propio. Si el niño está en condiciones de formarse un juicio propio de manera razonable e independiente, el encargado de adoptar decisiones debe tener en cuenta las opiniones del niño como factor destacado en la resolución de la cuestión. Deben establecerse buenas prácticas para evaluar la capacidad del niño.

d) Información sobre la consideración otorgada a las opiniones del niño (comunicación de los resultados al niño): el encargado de adoptar decisiones debe informar al niño del resultado del proceso y explicar cómo se tuvieron en consideración sus opiniones. La comunicación de los resultados al niño es una garantía de que las opiniones del niño no se escuchan sólo como mera formalidad, sino que se toman en serio. La información puede mover al niño a insistir, mostrarse de acuerdo o hacer otra propuesta o, en el caso de un procedimiento judicial o

administrativo, presentar una apelación o una denuncia, por tanto, se vuelve necesario disponer de legislación para ofrecer a los niños procedimientos de denuncia y vías de recurso cuando este derecho sea pasado por alto y violado.

e) Quejas, vías de recurso y desagravio: En este sentido la Observación dispone que los niños deben tener la posibilidad de dirigirse a un defensor o una persona con funciones comparables en todas las instituciones dedicadas a los niños, como las escuelas, para expresar sus quejas. Si este derecho del niño se vulnera en relación con procedimientos judiciales y administrativos, el niño debe tener acceso a procedimientos de apelación y denuncia que ofrezcan vías de recurso para las violaciones de derechos.

2.5.3 Obligaciones básicas de los Estados partes

El derecho del niño a ser escuchado impone a los Estados partes la obligación de revisar o modificar su legislación para introducir los mecanismos que den acceso a los niños a la información pertinente, el apoyo adecuado en caso necesario, información sobre la consideración otorgada a las opiniones del niño y procedimientos de denuncia, recurso o desagravio.

Para cumplir esas obligaciones, la Observación establece que los Estados partes deben adoptar las estrategias que a continuación se describen:

a) Revisar y retirar las declaraciones restrictivas y las reservas respecto del artículo 12;

b) Establecer instituciones independientes de derechos humanos, como defensores del niño o comisionados con un amplio mandato en materia de derechos del niño;

c) Impartir capacitación sobre el artículo 12 y su aplicación en la práctica para todos los profesionales que trabajen con niños y para los niños, como son abogados,

jueces, policías, trabajadores sociales, trabajadores comunitarios, psicólogos, cuidadores, oficiales de internados y prisiones, profesores de todos los niveles del sistema educativo, médicos, enfermeros y otros profesionales de la salud, funcionarios y empleados públicos, funcionarios encargados de cuestiones de asilo y dirigentes tradicionales;

d) Garantizar que haya las condiciones adecuadas para apoyar y estimular a los niños para que expresen sus opiniones, y asegurarse de que estas opiniones se tengan debidamente en cuenta mediante normas y dispositivos que estén firmemente cimentados en las leyes y los códigos institucionales y sean evaluados periódicamente respecto de su eficacia;

e) Combatir las actitudes negativas, que obstaculizan la plena realización del derecho del niño a ser escuchado, mediante campañas públicas que abarquen a los líderes de opinión y los medios de difusión, a fin de cambiar concepciones tradicionales muy extendidas en relación con el niño.

En cuanto al derecho del niño a ser escuchado en procedimientos administrativos, la Observación dicta que todos los Estados partes deben incorporar a su legislación procedimientos administrativos que se ajusten a los requisitos del artículo 12. Entre los procedimientos administrativos que afectan a los niños menciona, entre otros, los mecanismos para abordar cuestiones de disciplina en las escuelas, las negativas a entregar certificados escolares y las cuestiones relativas al rendimiento académico.

2.5.4 El derecho a ser escuchado y sus vínculos con otras disposiciones de la Convención

En cuanto a los vínculos de este derecho con el resto de la Convención, la Observación estableció que el artículo 12, como principio general, está vinculado a

los demás principios generales de la Convención, los cuales se estipulan en los artículos que en la Tabla 11 se muestran.

Tabla 11. Principios generales de la Convención sobre los Derechos del Niño

| Artículo | Principio general que establece |
|-----------------|--|
| Artículo 2 | Derecho a la no discriminación |
| Artículo 6 | Derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo |
| Artículo 3 | Consideración primordial del interés superior del niño |
| Artículo 13 | Derecho a la libertad de expresión |
| Artículo 17 | Derecho a la información |

Fuente: Convención sobre los Derechos del Niño

Además, la Observación hizo hincapié en que el artículo 12 está ligado con todos los demás artículos de la Convención, por lo tanto no podría aplicarse íntegramente si no se respeta al niño como sujeto con sus propias opiniones.

En cuanto al artículo 3, expresó que su objetivo es garantizar, en todas las medidas concernientes a los niños, una consideración primordial a que se atienda el interés superior del niño.

En relación con los artículos 2, 6 y 12, los Estados partes deben adoptar las medidas adecuadas para garantizar a todos los niños el derecho a expresar libremente sus opiniones y a que estas se tengan debidamente en cuenta sin discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional, étnico o social, posición económica, impedimentos físicos, nacimiento o cualquier otra condición.

El Comité no perdió la oportunidad de observar con preocupación que en algunas sociedades hay actitudes y prácticas tradicionales que menoscaban y limitan gravemente el disfrute de este derecho. Y va más allá, al instar a los Estados partes

para que tomen las medidas necesarias para concienciar y educar a sus sociedades sobre este particular.

En el mismo sentido, instó a los Estados partes a que presten especial atención al ejercicio de este derecho por parte de las niñas, dada la situación de vulnerabilidad ante los estereotipos de género y los valores patriarcales que las perjudican e imponen graves limitaciones.

En cuanto a la relación de los artículos 12, 13 y 17, la Observación estableció que el derecho a la libertad de expresión y el acceso a la información representan condiciones imprescindibles para el ejercicio efectivo del derecho a ser escuchado. Asimismo, aclaró que si bien el derecho a la libertad de expresión está estrechamente vinculado al derecho a ser escuchado, la libertad de expresión impone la obligación a los Estados partes de abstenerse de la injerencia en la expresión de esas opiniones o en el acceso a la información, protegiendo al mismo tiempo el derecho de acceso a los medios de difusión y al diálogo público. Hizo énfasis en que los niños necesitan tener acceso a la información en formatos adaptados a su edad y capacidad respecto de todas las cuestiones que les interesan.

El Comité estableció que los Estados partes deben incluir los derechos de los niños en los programas de estudios. Igualmente, estableció que el niño tiene derecho a recibir dirección y orientación, para compensar la falta de conocimientos, experiencia y comprensión para estar en consonancia con la evolución de sus facultades, como se establece en el artículo 12. Cuanto mayor sea el desarrollo de sus facultades, la Observación estableció que aumenta el deber de las personas legalmente responsables del niño de transformar la dirección y orientación en recordatorios y consejos y, más adelante, en un intercambio entre iguales. Es decir, tienen el derecho a asumir un nivel cada vez mayor de responsabilidad respecto de la regulación de los asuntos que los afectan.

El Comité aclaró que la exigencia de planificar, trabajar y elaborar medidas en consulta con los niños está presente en toda la Convención. Expresó que dicha entidad siempre ha interpretado la participación de manera amplia para establecer procedimientos no sólo para niños considerados individualmente y grupos de niños claramente definidos, sino también para grupos de niños, como los niños indígenas, los niños con discapacidades o los niños en general, que resultan afectados directa o indirectamente por las condiciones sociales, económicas o culturales de la vida en su sociedad.

La Observación resaltó la importancia de que los gobiernos establezcan una relación directa con los niños, y no simplemente una relación por conducto de terceros, como son las ONGs y las instituciones de derechos humanos.

2.5.5 La observancia del derecho a ser escuchado en diferentes ámbitos y situaciones

La observación estableció que el derecho del niño a ser escuchado debe ser observado en los diversos ámbitos y situaciones en que el niño crece, se desarrolla y aprende.

2.5.5.1 La Familia

Resaltó que aquellas familias en que los niños pueden expresar libremente sus opiniones y ser tomados en serio desde las edades más tempranas suponen un importante modelo y una preparación para que el niño ejerza el derecho a ser escuchado en el conjunto de la sociedad.

En este sentido, se espera de los Estados partes que promuevan programas de educación de los padres que se basen en conductas y actitudes positivas y que

difundan información acerca de los derechos del niño y de los padres consagrados en la Convención. Esos programas deben abordar la relación de respeto mutuo entre padres e hijos; la participación de los niños en la adopción de decisiones; las consecuencias de tener debidamente en cuenta las opiniones de cada miembro de la familia; la comprensión, la promoción y el respeto de la evolución de las facultades del niño, y los modos de tratar las opiniones en conflicto dentro de la familia.

2.5.5.2 En la educación y la escuela

Destaca el vínculo fundamental entre el respeto del derecho del niño a ser escuchado en la educación y la realización del derecho a la educación.

El Comité no perdió la oportunidad de enunciar su preocupación por el autoritarismo, la discriminación, la falta de respeto y la violencia continuadas que caracterizan la realidad de muchas escuelas. Criticó que esos entornos no son apropiados para que se expresen las opiniones del niño ni que se tengan debidamente en cuenta esas opiniones. Recomendó que los Estados partes adopten medidas para fomentar las oportunidades de ejercer éste derecho respecto de las cuestiones de todos los entornos docentes, incluidos los programas educativos de la primera infancia, en los que debe promoverse el papel activo del niño en un entorno de aprendizaje participativo; en la enseñanza y el aprendizaje deben tenerse en cuenta las condiciones de vida y las perspectivas vitales de los niños. Por ese motivo, las autoridades docentes deben incluir las opiniones de los niños y sus padres en la planificación de los planes de estudio y programas escolares.

Para que la enseñanza de los derechos humanos haga sentir su influencia en las motivaciones y la conducta de los niños, los derechos humanos deben practicarse en las instituciones en que el niño aprende, juega y vive junto con otros niños y adultos.

En particular, el derecho del niño a ser escuchado es objeto de un examen crítico por los niños de esas instituciones, en que los niños pueden observar si en efecto se tienen debidamente en cuenta sus opiniones conforme a lo declarado en la Convención.

La participación del niño es indispensable para que se cree en las aulas un clima social que estimule la cooperación y el apoyo mutuo necesarios para el aprendizaje interactivo centrado en el niño. El hecho de que se tengan en cuenta las opiniones del niño es especialmente importante en la eliminación de la discriminación, la prevención del acoso escolar y las medidas disciplinarias. El Comité observó con satisfacción la generalización de la enseñanza mutua y el asesoramiento entre pares.

La participación permanente de los niños en los procesos de adopción de decisiones debe lograrse mediante, entre otras cosas, los consejos de aula, los consejos de alumnos y la representación del alumnado en los consejos y comités escolares, en que los alumnos puedan expresar libremente sus opiniones sobre la formulación y aplicación de las políticas y los códigos de conducta de la escuela.

El Comité hizo hincapié en la necesidad de consagrar esos derechos en la legislación para no depender de la buena voluntad de las autoridades escolares para hacerlos respetar.

Más allá de la escuela, los Estados partes deben consultar a los niños a nivel local y nacional sobre todos los aspectos de la política educativa, y destacó aspectos como los planes de estudios, los métodos de enseñanza, las estructuras escolares, los niveles de exigencia, los presupuestos y los sistemas de protección de la infancia.

El Comité alentó a los Estados partes a que apoyen la creación de organizaciones independientes de estudiantes que puedan ayudar a los niños a desempeñar de forma competente sus funciones participativas en el sistema educativo.

Sobre la transición hacia el siguiente nivel escolar o la elección de grupos de alumnos según sus aptitudes, la Observación manifestó que hay que asegurar el derecho del niño a ser escuchado, porque esas decisiones afectan profundamente su interés superior. En cuanto a los asuntos de disciplina, estableció que debe respetarse al máximo el derecho del niño a ser escuchado, en particular en el caso de la exclusión de la enseñanza o la escuela, esta decisión debe estar sujeta a recurso judicial, dado que contradice el derecho del niño a la educación.

El Comité celebra que se hayan introducido en muchos países programas escolares adaptados a los niños, que procuran crear atmósferas interactivas, atentas, protectoras y participativas que preparen a los niños y adolescentes para asumir un papel activo en la sociedad y una ciudadanía responsable dentro de sus comunidades.

En especial las consideraciones de la Observación respecto a la Participación infantil en el ámbito escolar son de importancia cardinal para esta tesina. Los ambientes escolares que prevé son indispensables para el desarrollo de una educación cívica democrática significativa y coherente en las formas y el fondo.

2.5.5.3 En las actividades lúdicas, recreativas, deportivas y culturales

Los niños necesitan actividades lúdicas, recreativas, físicas y culturales para su desarrollo y socialización. Esas actividades deberían estar concebidas teniendo en cuenta sus preferencias y capacidades.

2.5.5.4 En el lugar de trabajo

Los niños que trabajen a una edad más temprana que la permitida por las leyes tienen que ser escuchados en un entorno adaptado a ellos para comprender sus opiniones sobre la situación y su interés superior, así mismo, deben ser escuchados cuando se formulen políticas para eliminar las causas profundas del trabajo infantil, en particular en lo que respecta a la educación.

Los niños trabajadores tienen derecho a ser protegidos por ley contra la explotación y deben ser escuchados cuando los inspectores que investiguen la aplicación de las leyes laborales examinen los lugares y las condiciones de trabajo, también deben ser escuchados cuando se redacten, examinen y evalúen las leyes laborales. En este sentido, aunque no es prioridad de este ensayo la problemática del trabajo infantil, se invita al lector a revisar la experiencia de la propuesta metodológica denominada Protagonismo infantil, cuyo exponente más representativo quizá sea Alejandro Cussiánovich.

2.5.5.5 En situaciones de violencia y prevención de violación a sus derechos

Se debe alentar a las organizaciones de niños e iniciativas dirigidas por ellos para abordar la violencia y se debe incluir a esas organizaciones en la elaboración, el establecimiento y la evaluación de programas y medidas contra la violencia, de modo que los niños puedan desempeñar un papel principal en su propia protección. La Observación nos recuerda que la voz de los niños ha pasado a ser una fuerza cada vez más poderosa en la prevención de las violaciones de sus derechos. Se debe consultar a los niños en la formulación de legislación y políticas relacionadas con esas y otras materias problemáticas y hacerlos participar en la elaboración, el desarrollo y la aplicación de los planes y programas conexos.

2.5.5.6 En procedimientos de migración y asilo y en situaciones de emergencia

El Comité consideró urgente hacer respetar plenamente el derecho de expresar sus opiniones sobre todos los aspectos de los procedimientos de inmigración y asilo, en los cuales debe darse a esos niños toda la información pertinente, en su propio idioma, acerca de sus derechos, los servicios disponibles, incluidos los medios de comunicación, y el proceso de inmigración y asilo.

En situaciones de emergencia se debe alentar y facilitar la participación de los niños afectados por emergencias en el análisis de su situación y sus perspectivas de futuro. La participación de los niños los ayuda a retomar el control de su vida, contribuye a la rehabilitación, fomenta las aptitudes de organización y fortalece el sentimiento de identidad.

2.5.5.7 En ámbitos nacionales e internacionales

El Comité celebró que sea cada vez mayor el número de parlamentos locales de jóvenes, consejos municipales de niños y consultas especiales. No obstante, consideró que esas estructuras deben ser solamente una de las muchas por cuanto sólo permiten que un número relativamente reducido de niños participe en las comunidades locales. Las horas de consulta de políticos y funcionarios, las jornadas de puertas abiertas y las visitas a escuelas y jardines de infancia brindan otras oportunidades de comunicación.

Por tanto, se debe apoyar y estimular a los niños para que formen sus propias organizaciones e iniciativas dirigidas por ellos mismos, que crearán espacio para la participación y representación auténticas. Además, los niños pueden contribuir con su punto de vista, por ejemplo, respecto del diseño de escuelas, parques, campos

de juego, instalaciones de recreo y culturales, bibliotecas públicas, instalaciones de salud y sistemas locales de transporte a fin de lograr unos servicios más apropiados.

Se deben incluir explícitamente las opiniones de los niños en los planes de desarrollo de la comunidad que requieran consulta pública.

2.5.6 Condiciones básicas para la observancia del derecho del niño a ser escuchado

La Observación manifestó que se deben evitar los enfoques meramente simbólicos que limiten la expresión de las opiniones de los niños o que permitan que se escuche a los niños, pero no que se tengan debidamente en cuenta sus opiniones. Hizo hincapié en no permitir la manipulación de los niños por los adultos.

Para que la participación sea efectiva y genuina es necesario que se entienda como un proceso, y no como un acontecimiento singular y aislado. Consideró que la conceptualización de la Participación infantil como proceso debe ser el eje de todas las acciones que se emprendan bajo este marco teórico y legal. La Participación infantil se ha clasificado por distintos teóricos por el grado de involucramiento de los niños o por el origen de la participación, entre otros aspectos, pero sobre todo se debe definir por su estructuración como proceso, quedando en segundo plano si las propuestas emprendidas son modestas o ambiciosas; si no se conciben la Participación infantil como proceso, la participación de los niños cae en el vacío.

Siguiendo esta idea, resulta significativo que la Observación haya establecido las condiciones básicas que deben cumplirse para lograr una aplicación efectiva, ética y significativa del artículo 12, por lo tanto, todos los procesos en que sean escuchados y participen un niño o varios niños deben ser:

a) Transparentes e informativos. Se debe dar a los niños información completa, accesible, atenta a la diversidad y apropiada a la edad acerca de su derecho a expresar su opinión libremente y a que su opinión se tenga debidamente en cuenta y acerca del modo en que tendrá lugar esa participación y su alcance, propósito y posible repercusión.

b) Voluntarios. Jamás se debe obligar a los niños a expresar opiniones en contra de su voluntad y se les debe informar de que pueden cesar en su participación en cualquier momento.

c) Respetuosos. Se deben tratar las opiniones de los niños con respeto y siempre se debe dar a los niños oportunidades de iniciar ideas y actividades. Los adultos que trabajen con niños deben reconocer, respetar y tomar como base los buenos ejemplos de participación de los niños, por ejemplo, en su contribución en la familia, la escuela, la cultura y el ambiente de trabajo. También es necesario que comprendan el contexto socioeconómico, medioambiental y cultural de la vida de los niños. Las personas y organizaciones que trabajan para los niños y con niños también deben respetar la opinión de los niños en lo que se refiere a la participación en actos públicos.

d) Pertinentes. Las cuestiones respecto de las cuales los niños tienen derecho a expresar sus opiniones deben tener pertinencia auténtica en sus vidas y permitirles recurrir a sus conocimientos, aptitudes y capacidad. Además, es necesario crear espacio para permitir a los niños destacar y abordar las cuestiones que ellos mismos consideren pertinentes e importantes.

e) Adaptados a los niños. Los ambientes y los métodos de trabajo deben adaptarse a la capacidad de los niños. Se debe poner el tiempo y los recursos necesarios a disposición de los niños para que se preparen en forma apropiada y tengan confianza y oportunidad para aportar sus opiniones. Es necesario considerar el

hecho de que los niños necesitarán diferentes niveles de apoyo y formas de participación acordes con su edad y la evolución de sus facultades.

f) Incluyentes. La participación debe ser incluyente, evitar las pautas existentes de discriminación y estimular las oportunidades para que los niños marginados, tanto niñas como niños, puedan participar. Los niños no constituyen un grupo homogéneo y es necesario que la participación prevea la igualdad de oportunidades para todos, sin discriminación por motivo alguno. Es necesario también que los programas sean respetuosos de las particularidades culturales de los niños de todas las comunidades.

g) Apoyados en la formación. Los adultos necesitan preparación, conocimientos prácticos y apoyo para facilitar efectivamente la participación de los niños, por ejemplo, para impartirles conocimientos relativos a escuchar, trabajar conjuntamente con niños y lograr efectivamente la participación de los niños con arreglo a la evolución de sus facultades. Los propios niños pueden participar como instructores y facilitadores respecto de la forma de propiciar la participación efectiva; necesitan formación de la capacidad para reforzar sus aptitudes respecto de, por ejemplo, la participación efectiva y la conciencia acerca de sus derechos y capacitación para organizar reuniones, recaudar fondos, tratar con los medios de difusión, hablar en público y hacer tareas de promoción.

h) Seguros y atentos al riesgo. En algunas situaciones, la expresión de opiniones puede implicar riesgos. Los adultos tienen responsabilidad respecto de los niños con los que trabajan y deben tomar todas las precauciones para reducir a un mínimo el riesgo de que los niños sufran violencia, explotación u otra consecuencia negativa de su participación. Las medidas necesarias para ofrecer la debida protección incluirán la formulación de una clara estrategia de protección de los niños que reconozca los riesgos particulares que enfrentan algunos grupos de niños y los obstáculos extraordinarios que deben superar para obtener ayuda. Los niños deben tener conciencia de su derecho a que se les proteja del daño y saber dónde han de

acudir para obtener ayuda en caso necesario. La inversión en el trabajo con las familias y las comunidades es importante para crear una comprensión del valor y las consecuencias de la participación y reducir a un mínimo los riesgos a los que de otro modo podrían estar expuestos los niños.

i) Responsables. Es esencial el compromiso respecto del seguimiento y la evaluación. Por ejemplo, en toda investigación o proceso consultivo debe informarse a los niños acerca de la forma en que se han interpretado y utilizado sus opiniones y, en caso necesario, darles la oportunidad de rechazar el análisis de las conclusiones e influir en él. Los niños tienen derecho también a recibir una respuesta clara acerca de la forma en que su participación ha influido en un resultado. Cada vez que corresponda debe darse a los niños la oportunidad de participar en los procesos o actividades de seguimiento. Es necesario que la supervisión y evaluación de la participación de los niños, cuando sea posible, se hagan con los niños mismos.

2.5.7 Conclusiones de la Observación General No. 12

El Comité concluyó que la inversión en la realización del derecho del niño a ser escuchado es una obligación clara e inmediata de los Estados partes en virtud de la Convención. Es un derecho de todos los niños, sin discriminación alguna. El objetivo de lograr oportunidades de aplicar verdaderamente el artículo 12 hace necesario dismantelar las barreras jurídicas, políticas, económicas, sociales y culturales que actualmente inhiben la oportunidad de que los niños sean escuchados y el acceso de los niños a la participación en todos los asuntos que los afecten. Ese objetivo exige preparación para hacer frente a los prejuicios acerca de la capacidad de los niños y estimular la creación de entornos en que los niños puedan potenciar y demostrar su capacidad. Exige además un compromiso para destinar recursos e impartir capacitación.

El cumplimiento de esas obligaciones supondrá un desafío para los Estados partes. Sin embargo, se trata de un objetivo asequible si se aplican sistemáticamente las estrategias indicadas en la Observación y se establece una cultura de respeto por los niños y sus opiniones.

2.6 Niveles de Participación infantil

Roger Hart en su libro *La participación de los niños en el desarrollo sostenible* (2001), describe gráfica y textualmente los niveles de Participación infantil que podemos encontrar; cabe destacar que para este autor, de los ocho niveles de participación que reconoce, sólo da el calificativo de genuinos a los últimos cuatro. Todo parece indicar que el autor se basó para esta propuesta en una anterior de la teórica norteamericana Sherry R. Arnstein denominada “la escalera de la participación ciudadana”.

Si bien hay otras clasificaciones de la Participación infantil, retomo esta por ser la más difundida, al parecer la más aceptada y la que mejor se adapta al propósito de este documento al ejemplificar y calificar muchas de las prácticas que se realizan invocando la Participación infantil, aunque generalmente no trascienden el membrete.

2.6.1 Manipulación o engaño

El nivel más bajo de la escalera es aquel en que los adultos utilizan a los niños y niñas para transmitir sus propias ideas y mensajes. Un ejemplo práctico de esto es cuando se realiza una publicación y se utilizan dibujos que han hecho los niños bajo las instrucciones de los adultos para ilustrar conceptos que los adultos creen que los niños dominan, o bien cuando utilizan estos dibujos sin que los niños estén implicados en el proceso de selección. Otro ejemplo es cuando los niños participan

en alguna manifestación promoviendo con carteles alguna campaña de la que previamente no se ha hecho ningún intento para que ellos comprendan el objetivo. Ésta es una de las formas más negativas para empezar a enseñar a los niños lo que es el proceso de una acción democrática de Participación infantil.

2.6.2 Decoración

En el segundo escalón, similar al anterior, las personas adultas utilizan a los pequeños para promover una causa sin que éstos tengan implicación alguna en la organización de dicha causa. Un ejemplo que muestra de manera clara el uso “decorativo” de los niños es cuando en una manifestación sobre cuestiones medioambientales los pequeños cantan una canción sobre el tema escrita por otra persona, sin comprender previamente el problema, es decir, se utiliza a los niños para reforzar una causa sin importar si la comprenden o no.

2.6.3 Política de forma sin contenido

El tercer peldaño, según Hart, continúa dentro de las formas inaceptables de Participación infantil. Este peldaño hace referencia a aquella actuación de los niños como “fachada”, utilizada muchas veces para impresionar a políticos o a la prensa. Un caso común de este fenómeno se produce cuando en debates públicos o conferencias de niños, los adultos seleccionan a aquéllos que son más elocuentes y que tienen más facilidad de palabra, sin dar oportunidades para que el proceso de selección lo lleven a cabo los mismos niños y niñas a quienes supuestamente representan.

2.6.4 Asignados, pero informados

Según Hart, este punto representa la movilización social y es la forma más utilizada por los organismos internacionales que llevan a cabo proyectos en los países no desarrollados en el área de cooperación infantil.

En este escalón de Participación infantil, en la mayoría de los casos los niños no son los iniciadores del proyecto, pero están informados y pueden llegar a sentir el proyecto como propio. Si se utiliza sólo la movilización social se logra poco en el proceso de democratización infantil, ya que los mensajes que se transmiten son unidireccionales de los adultos hacia los niños. Hart opina que, para el mejor funcionamiento de estas experiencias, se debe propiciar una mayor participación por parte de los niños.

2.6.5 Consultados e informados

Cuando un proyecto es creado y dirigido por adultos, no siempre implica que no sea participativo para los niños, ya que estos pueden involucrarse activamente si comprenden el proceso, son consultados y tomados en cuenta. Como ejemplo se puede citar el caso de encuestas ciudadanas para recoger la opinión de los jóvenes en las que éstos sean los encuestados y se adentran en el posterior análisis y discusión de los resultados.

2.6.6 Iniciado por un adulto, con decisiones compartidas con los niños

Según Hart, en este tipo de acciones se toman decisiones conjuntas entre los adultos y los niños y se da una relación de igualdad. Para que este tipo de proyectos

funcione, es necesario que los niños se impliquen en cierto grado en todo el proceso y que entiendan los métodos para llegar a los compromisos que se adopten y sus razones. Algunos ejemplos son las experiencias de asociacionismo infantil y juvenil en el tiempo libre.

2.6.7 Iniciado y dirigido por niños

Para Hart, este penúltimo peldaño de la escalera de la participación, se da cuando los niños y niñas deciden sus actividades y los adultos participan sólo si los niños solicitan su apoyo y ayuda. Un ejemplo de estos proyectos es cuando los niños y niñas solicitan un espacio para reunirse, jugar o realizar cualquier actividad.

2.6.8 Iniciado por niños, con decisiones compartidas con los adultos

Hart finaliza su escala con este último peldaño en el cual se sigue incluyendo a los adultos porque la meta de la Participación infantil, dice el autor, no es dar ánimos al desarrollo de lo que define como 'poder infantil' ni ver a los niños actuando como un sector completamente independiente de su comunidad.

En este último peldaño Hart valora que los proyectos de los niños deben ser gestionados por ellos, más si eligen la colaboración con adultos esto debe celebrarse, ya que este hecho demostrará que los niños se desenvuelven con confianza y competencia como miembros de la comunidad, pues no niegan su necesidad de colaboración ajena.

Hart aclara que los proyectos que se encuentran en este nivel aún son poco frecuentes, lo cual se debe, dice al autor a que a veces los adultos muestran poco interés en entender a los niños.

3. El enfoque de la comunidad justa de Lawrence Kohlberg

La escuela es quizá el espacio de los niños por excelencia. Pocos espacios son tan significativos en la infancia, en ella desarrollarán además de sus capacidades académicas e intelectuales, sus potencias físicas y sociales; aprenderán, si todo va bien, a convivir en diversidad con sus coetáneos y con su mayores.

La cuestión central de mi planteamiento es la siguiente: cómo podemos pretender formar ciudadanos democráticos si la escuela, quizá su espacio vivencial central, es uno de los últimos y máximos reductos del autoritarismo.

Teorías y teóricos de la educación van y vienen por todo el mundo desde hace muchas décadas con innovadores y bienintencionados postulados que atraviesan todas las disciplinas educativas pretendiendo reformar todo lo perfectible de los sistemas educativos y sus prácticas.

Sin embargo, no es secreto para nadie, el sistema educativo nacional está lleno de prácticas educativas tradicionalistas, basadas en la cátedra de profesores y en la exaltación de los aprendizajes memorísticos. Aunado a esto, el sistema es profundamente antidemocrático y esta circunstancia es transversal desde las autoridades del más alto escalafón, hasta los más humildes empleados y por supuesto define y perfila las relaciones del profesorado con los alumnos, ni que decir de los sindicatos y asociaciones de trabajadores de la educación.

En la búsqueda de un modelo educativo que tuviera en su esencia la democracia, encontré la propuesta pedagógica de Lawrence Kohlberg que es la materia del presente capítulo.

3.1 Quién fue Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg fue un psicólogo norteamericano nacido en 1927 en Bronxville, Nueva York. Curso sus estudios en las Universidades de Chicago y Harvard. Seguidor de los postulados de Jean Piaget, se especializó en el estudio de la educación moral siguiendo el camino trazado por el desarrollo cognitivo planteado por el pedagogo suizo.

Las experiencias escolares de Lawrence Kohlberg encuentran sustento teórico principalmente en la obra de Dewey, Durkheim y Piaget.

John Dewey puso de manifiesto las cuestiones políticas y morales implícitas en los discursos educativos. Defendió que el sistema educativo de una democracia se caracteriza porque sus centros de enseñanza mantienen un claro compromiso con la promoción de contenidos culturales y modalidades organizativas que contribuyen a la formación de personas comprometidas con valores y modelos democráticos de sociedad. Para este autor, la educación es una modalidad de acción política en la medida en que obliga a la reflexión y valoración de dimensiones sociales, políticas económicas, culturales y morales de la sociedad. (Dewey, 2001).

En su obra *El criterio moral en el niño*, Jean Piaget propone una innovadora teoría del desarrollo moral. En consonancia con su teoría del desarrollo cognitivo, propone que el desarrollo moral de los niños tiene dos principios básicos. El primero de ellos es que éste atraviesa tres estadios. Al primero lo denominó moral de presión adulta; al segundo, moral de solidaridad entre iguales, y al tercero, moral de equidad. El segundo principio es que los niños crean su propia concepción moral del mundo y ésta no es producto directo de las enseñanzas e influencia de los adultos. En ese sentido, puso especial atención en la relevancia de la interacción entre los niños como generadora de esa concepción (Piaget, 1974).

Durkheim (1997) en su libro *La educación moral* propone un modelo educativo social-psicológico donde prevalece lo colectivo sobre lo individual, tanto que insiste en la disciplina del grupo mediante el respeto por las reglas, procura el desarrollo de un vínculo con el grupo como cuerpo social más importante que el individuo, en ese sentido se cultiva un sentido de responsabilidad colectiva por las acciones de cada miembro del grupo. En este modelo, el educador representa a la sociedad en su conjunto de frente al grupo.

Lawrence Kohlberg recupera y profundiza en la herencia de Dewey, Durkheim y Piaget. Su entramado teórico concibe el desarrollo moral dividido en tres niveles, divididos a su vez en dos etapas cada uno, seis en total. Es quizá la piedra angular de su teoría del desarrollo moral y uno de sus aportes más retomados por autores subsecuentes. Desafortunadamente su mención en obras contemporáneas suele ser muy superficial.

Emulando a Piaget en su metodología de investigación, Kohlberg consolidó sus propuestas teóricas con experiencias prácticas. En tres de ellas, la Escuela Secundaria Alternativa Scarsdale, la Escuela Cluster y la Escuela Dentro de la Escuela, Kohlberg se propuso desarrollar un programa de gobierno democrático participativo y directo al interior de la institución educativa cuya finalidad fuera promover el desarrollo del juicio moral de los estudiantes, no sólo en cuanto a sus conductas, sino en relación con sus capacidades estructurales para el juicio moral. Kohlberg denominó a su propuesta *escuela secundaria democrática de comunidad justa*. Es la intención de este capítulo analizar las principales características del funcionamiento de estas experiencias, estudiadas profundamente en el libro *La educación moral según Lawrence Kohlberg* (Kohlberg, 1997).

3.2 Sustentos teóricos del enfoque de la comunidad justa

En 1958, Kohlberg terminó su tesis doctoral, que era una extensión de la obra de Piaget sobre el juicio moral de los niños (Piaget, 1974). Basó sus conclusiones en la clasificación de las respuestas de un grupo de niños cuyas edades iban de los diez a los dieciséis a quienes presentaba dilemas morales hipotéticos, técnica pedagógica que hasta el día de hoy se utiliza con diversos propósitos y que puede arrojar los más variados resultados. De las respuestas de estos niños, concluyó que sus posiciones morales se podrían clasificar en seis etapas distintas de juicio moral, las cuales a su vez se presentaban en tres niveles. En el Anexo 1 el lector podrá revisar esta propuesta.

Para clarificar las características de las etapas usó los siguientes criterios: qué era considerado como correcto, cuáles eran las razones para hacer aquello que se consideraba correcto y cuál era la perspectiva social que se presentaba en ella (Hersh, 1984).

Al primer nivel de juicio moral lo nombró preconvencional e incluye la etapa 1 “moral heterónoma” y la etapa 2 “individualismo, propósito instrumental e intercambio”. La etapa 1 se caracteriza porque en ella el individuo evita violar las reglas por el castigo que implica esa conducta y su perspectiva social es un punto de vista egocéntrico. La etapa 2 se caracteriza por que el individuo sigue las reglas principalmente por su propio interés y necesidad; su perspectiva social es el individualismo concreto, en ella concientiza que todos siguen la consecución de sus intereses, los cuales pueden entrar en conflicto tarde o temprano, por lo cual concluye que lo correcto es relativo.

Al segundo nivel de juicio moral lo denominó convencional. En él encontramos la etapa 3 “relaciones, expectativas interpersonales mutuas y conformidad interpersonal”. Se caracteriza porque los individuos en esta etapa asumen que lo correcto es estar a la altura de lo que los demás esperan de ellos y creen en la

llamada Regla de Oro. La perspectiva social de esta etapa es el individuo en relación con otros individuos. En la etapa 4 “sistema social y conciencia” el individuo considera que lo correcto es cumplir los deberes que ha aceptado y la razón para ello es mantener la institución social en funcionamiento en su conjunto. Su perspectiva social es la diferenciación de los puntos de vista societarios del acuerdo o los motivos interpersonales, considera las relaciones individuales en términos del lugar en el sistema.

El nivel tercero de juicio moral es el posconvencional. En la etapa 5 “contrato o utilidad social y derechos individuales” el individuo tiene conciencia de que la gente posee una variedad de valores y opiniones, que la mayoría de los valores y reglas son relativos al propio grupo, con un sentido de obligación hacia el contrato social para el bienestar de todos. Su perspectiva social es la de un individuo racional consciente de los valores y los derechos previos a las vinculaciones y los contratos sociales y considera los puntos de vista legal y moral, y cuando están en conflicto tiene conflicto para integrarlos. En la etapa 6 “principios éticos universales” el individuo sigue los principios éticos elegidos. Las leyes y acuerdos sociales, son válidos porque se basan en ellos; si entran en conflicto, es capaz de actuar conforme al principio ético. Los principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales. Lo correcto es la creencia y el compromiso personal y racional en la validez de principios morales universales. Su perspectiva social es la de cualquier individuo racional que reconoce el hecho de que las personas son fines en sí mismas y como tales deben ser tratadas.

Es importante señalar que el desarrollo a través de las etapas está relacionado con la edad, pero no depende de ella, así que la evolución de los individuos no es automática; tampoco todos los individuos llegan a la etapa 6 (siendo esta una de las críticas más recurrentes a esta clasificación) y, como se verá más adelante, si el trabajo no es lo suficientemente consistente, el nivel de juicio moral puede retroceder tras un aparente y momentáneo avance.

Kohlberg trabajó durante más de veinte años en el desarrollo de su tesis inicial en busca de responder varias incógnitas que surgieron de su labor. Así, elaboró la teoría cognitivo-evolutiva de la moralización con la que trató de explicar:

- Cómo se desarrollan esas etapas a partir de la interacción entre el individuo y su ambiente,
- Cómo un individuo pasa de una etapa a otra,
- Por qué algunos individuos se desarrollan más que otros, y
- Cuál es la relación entre esas estructuras de base cognitiva y los sentimientos y acciones morales de un individuo.

Para finales de la década de los sesenta, la atención de Kohlberg se centró en la aplicación de su teoría del desarrollo a la práctica educativa. Uno de sus estudiantes, Moshe Blatt, planteó como hipótesis de su trabajo que si a los niños se les presentaba sistemáticamente un dilema moral correspondiente a una etapa inmediata superior de juicio moral a la adquirida, se les estimularía a la siguiente etapa de juicio moral, al tratar de asimilar los razonamientos novedosos. En la experiencia dirigida por Blatt, en la que trabajó durante tres meses, en sesiones semanales con los niños, el 64% de ellos avanzaron una etapa completa de razonamiento moral. En una segunda etapa, varió la experiencia, formó dos grupos de control, uno de discusiones morales entre pares y otro que no participaba en ellas. Blatt descubrió así la importancia de la participación del profesor en esta técnica, pues los grupos de control siguieron notablemente rezagados en su avance. Con estas experiencias Blatt, consiguió disipar las dudas que el mismo Kohlberg tenía sobre la utilidad real de las discusiones morales hipotéticas como catalizadoras del avance moral de los niños. En palabras de Kohlberg, la experiencia de Blatt puso en marcha la educación moral cognitivo-evolutiva (Kohlberg 1978:4).

Así, Kohlberg se abocó a la aplicación de su teoría del desarrollo moral en la práctica educativa, siguiendo tres evidencias torales del estudio de Blatt: primera, el

desarrollo del juicio moral responde a la intervención educativa, se puede impulsar la evolución de una etapa de juicio moral a otra. Segunda, ese desarrollo del juicio moral es duradero. Tercera, entre las condiciones que promueven el paso de una etapa a otra, se encuentran el conflicto cognitivo, la conciencia moral, la asunción de roles y el acceso a una forma de razonamiento moral superior al de los niños participantes.

Sin embargo, quizá lo que más impulsó el trabajo de Kohlberg, fueron las limitaciones del modelo de trabajo de Blatt. El razonamiento moral de los niños no se ajustaba necesariamente a su comportamiento moral, y aunque el hecho tenía una explicación teórica (en la etapa moral en la que se hallaban los niños eran susceptibles a caer en las trampas planeadas por Blatt), ese hallazgo hacía que la utilidad práctica de un programa de dilemas morales no fuera la deseada por los autores.

Y aun más importante, el cambio, tal cual lo había analizado Kohlberg en su propuesta de las etapas de juicio moral, se limitaba a un cambio individual, cuando él mismo pensaba que la meta del desarrollo de la educación moral debía ser un cambio en la vida de la escuela, engarzado al desarrollo de cada alumno.

Así, el autor vislumbra su filosofía del desarrollo de la educación moral. En ella concibe al entramado legal de su país como el manifiesto moral que expresa el consenso en los valores morales básicos de la sociedad, los cuales debería la escuela transmitir a sus estudiantes, con especial atención al principio de justicia, visto no como un valor dado, sino como el proceso básico de valoración que subyace a la capacidad para el juicio moral de cada persona. Ese es el telón de fondo que da sentido a lo que cada individuo piensa que es correcto e incorrecto en las seis etapas descritas anteriormente, y Kohlberg lo identifica como el *sentido innato de equidad*, y en el desarrollo de este sentido está la esencia de la enseñanza de la justicia. Se aleja radicalmente de la enseñanza a los niños de los valores a través de la imposición. En la promoción de su sentido de equidad los impele a que se

apropien del principio de justicia, que dada su universalidad, extendería sus objetivos incluso en la educación de una ciudadanía global.

Más allá de objetivos que conceptualiza como románticos o de trasmisión cultural, Kohlberg establece el desarrollo del juicio como meta de la educación moral, con el fin de cambiar no sólo un conjunto de conductas, sino una capacidad estructural, que no dé pie fácilmente a retrocesos en los logros alcanzados o a la extinción de conductas. Además esta reestructuración debía ser consecuente con el cambio en la vida escolar, ya que, como lo establecía Vygotskii (1973) el aula y la escuela modelan los procesos educativos, como ambientes sociales en los que se reconstruyen y asimilan los valores de una comunidad.

Sin demérito de los beneficios de las discusiones de los dilemas morales, la principal limitación de este modelo era la restringida relación que guardaban con la vida cotidiana de la escuela. Estaba muy bien discutir sobre el hipotético y desesperado esposo de una hipotética y enferma esposa ante el hipotético dilema de robar o no unas no menos hipotéticas y carísimas medicinas, pero esto no reflejaba la realidad escolar, el mismo Kohlberg (1978:8) narraba que:

En 1969 (...) Blatt conducía un programa de discusión de dilemas en clase de una escuela secundaria del primer ciclo en una zona de Boston (...) Yo estaba como invitado en el programa (cuando) el director de la escuela planteó una objeción típica '¿Por qué Blatt está discutiendo dilemas de ciencia ficción cuando lo que yo necesito es ayuda para resolver los problemas reales de conducta en la escuela?'

Contesté ese reclamo (...) diciendo: 'Ayudarlo a usted significaría ocuparnos de dilemas de la vida real, es decir, dilemas de la escuela. Y ocuparse de la conducta significa no sólo preguntar qué es correcto o justo, sino alentar la acción para que la escuela se más justa. Eso significa tratar de promover la equidad en la conducta de profesores y directivos y en la conducta estudiantil'.

Afortunadamente, el director no me pidió que pusiera las cartas sobre la mesa, ya que yo no tenía idea de cómo hacer lo que proponía.

3.3 El enfoque de la comunidad justa

3.3.1 Antecedentes del enfoque de la comunidad justa

El enfoque de la comunidad justa comienza su planteamiento con la siguiente pregunta: cómo se pueden reestructurar las instituciones educativas norteamericanas para permitir, e incluso promover la participación de los estudiantes. Tras repetidos esfuerzos por incluir las discusiones morales a partir de dilemas hipotéticos, en el currículo de las escuelas, se hizo evidente para Kohlberg y sus colaboradores que la educación moral debía estar más directamente en la vida y en la disciplina escolar, afectando tanto el juicio como el actuar moral de los estudiantes.

Dos experiencias marcaron el rumbo del futuro modelo del enfoque. La primera experiencia está constituida por los estudios de Coleman y Brofenbrenner. El primero, en concordancia con lo ya expresado por Piaget, se centró en la sociedad adolescente de las escuelas secundarias estadounidenses, y demostró la primacía de los grupos de pares como fuentes modélicas de la conducta, en contraposición con el lugar común que sitúa a los profesores y padres como referentes de la conducta; el segundo se centró en los adolescentes de la entonces Unión Soviética, quienes mostraban una fuerte identificación con sus coetáneos para conducirse de acuerdo con la expectativa de los adultos, al contrario de los escolares ingleses y norteamericanos, quienes experimentan una presión de grupo en sentido contrario.

La segunda experiencia fue una visita de Kohlberg a un kibutz de tendencia política izquierdista. En él pudo observar la influencia que tiene este tipo de comunidad en sus jóvenes, por ser ante todo, una sociedad moral con una profunda conciencia de

sí misma. En la educación que reciben los jóvenes en los kibutzim, es corriente que se emplee el currículo oculto deliberadamente en busca de que, para sus habitantes, los logros colectivos tengan primacía frente a los logros individuales, igualmente las relaciones jerárquicas y estratificadas cedían el paso a relaciones basadas en modelos democráticos e igualitarios.

En el kibutz, el instructor o *madrij* es ante los jóvenes el representante de su pequeña sociedad, pero más que el rol de guía, asume el rol de asesor, delegando el rol de autoridad moral al grupo de pares, quienes, en caso de ser necesario, presionarán a sus pares en el respeto de las normas y para la consecución de los objetivos del grupo. Kohlberg se sintió especialmente atraído por el espíritu con el que se aplicaba el código de conducta en la comunidad adolescente del kibutz. Las reglas del código representaban las demandas colectivas de cohesión grupal, que a su vez les da sentido. En este contexto, la educación es dependiente de la solidaridad de los pares y será la calidad de su influencia la que marque el éxito o el fracaso de sus integrantes.

En opinión de Kohlberg, es más que un medio útil para la socialización moral de los jóvenes porque promueve el desarrollo moral con compromiso democrático comunitario que no menoscaba los derechos individuales. Vislumbró la utilización de la tensión entre el individuo y la comunidad para el desarrollo moral autónomo de éste, quizá sin resolver del todo esta tensión.

A partir de la experiencia del kibutz, Kohlberg reconsidera al grupo como ente normativo en sí mismo, que fomenta la comprensión de los acuerdos como necesarios para la vida común y genera un vínculo emocional en el que se construye una identidad social propia, donde los éxitos y fracasos del grupo son asumidos como propios por cada uno de los miembros. Al interior del kibutz, se fomenta un sentido de responsabilidad colectiva y cada uno es responsable del actuar de los otros. Las discusiones morales, a las que era adepto Kohlberg, en este tenor, dejan su trasfondo hipotético y se convierten en el modo de decidir el funcionamiento del

grupo. Cabe resaltar que en las discusiones morales del kibutz, el *madrij* no se presenta a sí como aquel que tiene la última palabra, sino como un propulsor de posiciones éticas que se preocupa por el contenido de las normas y por el proceso por el que se les asumen, además de velar por la justicia de las decisiones para el interés de todos.

Si bien, la cultura del kibutz no era trasplantable en su totalidad al ámbito estadounidense, inspirado en ella, Kohlberg se propuso democratizar el modelo de Durkheim de la educación moral. Con ese afán se propuso dejar a un lado los conflictos hipotéticos que producían mejoras en el desarrollo moral enfáticamente a nivel individual, y puso en el centro de su propuesta pedagógica la participación de los adolescentes en el gobierno de sus escuelas para que, una vez en contacto con su dinámica acrecentaran su aprecio y respeto por ellas.

De ese modo la comunidad justa es heredera de la psicología social de Durkheim y de la educación comunitaria democrática de los kibutzim israelíes; intenta integrar comunidad y justicia equilibradamente.

Kohlberg se replanteó las siguientes cuestiones que dan forma a la comunidad justa:

- a) En cuanto al rol del juicio convencional frente al juicio moral basado en principios, estimó que no había contradicción entre la iniciación de los escolares en la moral convencional cuando se tenía como meta un juicio moral posconvencional, siempre y cuando el respeto y la lealtad se enfoquen en reglas producto del acuerdo grupal.
- b) Ya que no hay manera de introducir a los escolares en la moral convencional sin reglas y una vez que se dejen de lado las discusiones hipotéticas, para dar paso a la vida real del aula como materia de debate, los adultos que acompañen el proceso no pueden dejar de estar al tanto del contenido moral de las discusiones; es tan importante *qué* se decide como *porqué* se decide.

- c) Es habitual que la coherencia entre el juicio moral y el actuar moral no sean moneda corriente entre los escolares. Así se vislumbra que la lealtad hacia el grupo proveerá de autoridad moral para que el afecto entre los pares los haga desear actuar conforme a la altura de las expectativas de sus compañeros.
- d) Como ya hemos revisado, no es raro que los niños se vean a sí mismos como espectadores frente a conflictos morales, ya que este es el rol que los adultos suelen inculcarles. En una comunidad justa, la vigilancia del cumplimiento de las normas recae en todos sus miembros.
- e) A diferencia de una visión adoctrinadora de la educación moral, las reglas de una comunidad justa van del razonamiento moral al orden y no pueden ser elaboradas sin la participación crítica de sus integrantes. Así, la democracia es decisiva para una comunidad justa, porque es el fundamento de la autoridad y el canal del disenso. Las autoridades de una comunidad justa no deben perder de vista que no son las poseedoras de la verdad moral, sino que son las propulsoras del juicio moral autónomo de los escolares y deben ejercer la autoridad en virtud con prudencia y, preferentemente, con consenso.

3.4. Características operativas de la comunidad justa

Una escuela de comunidad justa se basa en los siguientes principios:

- a) Democracia directa: todas las cuestiones relevantes se discutirían en reuniones semanales en la que cada alumno y profesor tendrían un voto;
- b) Comisiones permanentes integradas por profesores y estudiantes;
- c) Contrato social redactado por los miembros, el cual establecería responsabilidades y derechos, e
- d) Igualdad de estudiantes y profesores en lo relativo a sus derechos básicos, tales como la libertad de expresión, respeto y seguridad respecto al daño físico y verbal.

Asimismo, la comunidad justa tiene tres instituciones clave para su funcionamiento, estas son el grupo asesor, la reunión de la comunidad y la comisión de disciplina.

Analizaremos a continuación las características de estas instituciones y su funcionamiento.

3.4.1 El grupo asesor

Toda la población escolar estaba asignada en los grupos asesores o grupos núcleo, estos se integraban por un profesor y un número reducido de estudiantes. Tenía dos fines principales: el primero era servir de preámbulo de la reunión de la comunidad, ya que se reunían en la víspera de ésta y en ella los estudiantes y al personal académico tenían un primer acercamiento con la agenda que sería tratada en la reunión de la comunidad al día siguiente. De esta manera se podía prever, al menos parcialmente, el posible derrotero de la discusión del día posterior, ya que los estudiantes y profesores expresaban sus puntos de vista y se podrían explorar los sentimientos y razonamientos que los puntos de la agenda provocaban.

Además, los grupos asesores eran espacios privilegiados para la socialización, pues a su interior se podían compartir intereses comunes con más facilidad, ya que además los estudiantes eran asignados a su grupo asesor teniendo como criterios las elecciones de los alumnos y la diversidad del grupo. La comodidad con el grupo y con los profesores era un fin.

3.4.2 La reunión de la comunidad

En un día y horario previamente establecido, toda la comunidad celebraba su reunión semanal, encabezada por un presidente, cargo que era rotativo entre el

alumnado. La agenda se organizaba de tal modo que los asuntos menores se consideraran primero para dar agilidad a la reunión y dejar al final el asunto central del día.

El punto central era brevemente discutido y se proponía una manera de abordarlo que era sometida a una votación preliminar. Tras esta votación, el grupo minoritario presentaba el razonamiento de su voto y luego lo hacía el grupo mayoritario. Se debatían opciones alternativas y ambos grupos trataban de convencer a los estudiantes indecisos.

En este contexto, resultaba esencial que las cuestiones presentadas se recibieran y se trataran desde una perspectiva moral, siempre con la comunidad como referencia.

El procedimiento democrático de la reunión seguía el siguiente flujo:

1. Llamado al orden por parte de la presidencia,
2. Presentación de los visitantes,
3. Presentación del informe de la comisión de disciplina,
4. Debate y votación sobre el informe de la comisión de disciplina,
5. Los grupos asesores informan sobre su discusión previa de la cuestión central,
6. Debate sobre la cuestión central,
7. Propuesta para encarar la cuestión,
8. Votación preliminar,
9. La minoría argumenta su posición,
10. La mayoría argumenta su posición y
11. Votación formal.
12. Se levanta la reunión.

3.4.3 La comisión de disciplina

La comisión de disciplina estaba formada por un representante estudiante de cada grupo asesor y por dos miembros del personal docente; los cargos eran voluntarios y rotativos cada tres meses. La reunión de la comisión se realizaba el día previo a la reunión del grupo asesor.

La comisión tenía tres funciones principales: adjudicar castigos justos; mediar o, en su caso, arbitrar en las disputas entre los individuos de la comunidad, y asesorar a los miembros con problemas de disciplina.

La reunión seguía el siguiente flujo:

1. Presentación de los hechos relativos al caso,
2. El estudiante implicado en el hecho explican por qué violó las reglas,
3. Se busca que exprese su deseo de permanecer en la comunidad,
4. Se exhorta al implicado a respetar las reglas de la escuela en el futuro,
5. Se le ofrece ayuda para que su actuar esté de acuerdo a las expectativas de la comunidad,
6. Se discute y se vota un periodo de prueba o una pena específica,
7. Si se decide castigar al implicado, éste tiene la posibilidad de discutir la justicia del castigo y apelarlo en la reunión de la comunidad.

El objetivo de la comisión de disciplina no era erigirse en tribunal inquisitivo, sino ayudar a los alumnos que violan las reglas a reconciliarse con la comunidad por medio de la asimilación de las razones por las cuales sus actos la afectaron. Con ese fin, todos los aspectos de la comisión eran públicos, pues Kohlberg consideraba que no debía perderse la coherencia entre el resultado y el debate, además daba a los estudiantes la oportunidad de sostener sus puntos de vista en público y coadyuvaba a la transparencia y la honradez de la comunidad, a la vez que les

permitía afrontar el dilema del enfoque de su lealtad, si hacía sus pares o hacia la comunidad.

En las experiencias escolares asesoradas por Kohlberg, en no pocos casos, los integrantes de la comisión, en contra de la voluntad de los representantes del cuerpo docente, se ofrecían a ayudar a los alumnos involucrados a superar sus dificultades disciplinarias y académicas, pues habían entendido que la comunidad no podría tener éxito si sus miembros fracasaban, esto era muestra clara de que su conciencia comunitaria estaba en situaciones más desarrolladas, pues habían logrado una cultura moral positiva.

3.4.4 La cultura moral de la comunidad justa

Sin menoscabar su importancia como causas de la participación en la escuela, las instituciones antes mencionadas no son sino el esqueleto del enfoque en análisis. Lo sustancial de la comunidad justa es la cultura moral que se fomenta a su interior.

Como ya se revisó, el principal objetivo de una comunidad justa es promover una cultura moral positiva altamente desarrollada. Como alternativa a la tradicional transmisión de valores a través de la retórica, la comunidad justa es consciente de la eficacia del currículum oculto para inculcar esos valores y generar actitudes, por lo que la redirige de un paradigma autoritario a uno democrático.

En este tenor, la escuela debe dejar de ser una asociación para convertirse en comunidad. La asociación se entiende en este contexto como una sociedad formada por relaciones impersonales, atomísticas y mecanicistas valoradas como medios para fines que están fuera de las relaciones. Asociación es el contexto común de las escuelas tradicionales, a donde los alumnos acuden porque es su *deber* frente a la exigencia adulta, se alienta la competencia entre los alumnos y la subordinación frente a los directivos y profesores.

En contraste, en una comunidad es de esperarse que tras las acciones sus integrantes subyagan la identificación con el grupo. La comunidad aspira a relaciones personales y colectivas valiosas en sí mismas para sus miembros, tanto que estén dispuestos a sacrificar beneficios personales si el buen desarrollo de la vida en común lo exige, a convivir de acuerdo con las normas mutuas y a la responsabilidad recíproca. Así, ya que se espera de los miembros de la comunidad su preocupación por la calidad de la vida a su interior, el núcleo de la vida común es esencialmente moral, entendiendo lo moral según principios categóricos que regulan la interacción social, los cuales son prescripciones universalizables que se basan en argumentos racionales (Kohlberg, 1989: 125). Durkheim (1997) distinguía tres objetivos de la educación moral: disciplina, como obediencia a la ley imperativa; la vinculación al grupo, como ideal al que se aspira, y la autonomía, es decir, el cumplimiento voluntario y racional del deber moral sin necesidad de coacción externa. Este elemento aleja el modelo de Durkheim de la inducción heterónoma del comportamiento. Siguiendo estos tres elementos, Kohlberg y sus allegados, para profundizar en el estudio del progreso de lo que llamaron la atmósfera moral de la experiencia de la Escuela Cluster, definieron tres índices de valoración. El primer índice pretendía medir los niveles de valoración institucional; el segundo, el sentido de valoración de la comunidad, y el tercero, los grados de colectividad de las normas. Aplicando este análisis a las discusiones de las reuniones de la comunidad, obtuvieron varias conclusiones entre las que destacan que: las normas en la Escuela Cluster se colectivizaban progresivamente; el contenido de esas normas colectivas cambia con el tiempo, pasando de las normas enfocadas en la de equidad y orden a las normas de carácter comunitario, y las fases previstas para el progreso de las normas se cubren de forma progresiva y pueden retroceder, en ambos casos sin saltos de una fase a otra.

En este contexto, la comunidad justa de la Escuela Cluster lidió con mayor o menor fortuna a lo largo de sus cuatro años de existencia, con diferentes problemáticas entre las que destacan el robo y pérdida de objetos personales, la asistencia a

clases, la integración racial, el consumo de alcohol y marihuana, problemas de violencia escolar.

4. Propuesta de un modelo pedagógico para la educación cívica democrática

Cronológicamente, el enfoque de la comunidad justa (1974) es anterior a la Convención (1989), por tanto no es un esfuerzo dirigido *ex profeso* al ejercicio del derecho de las niñas y los niños a ser escuchado, antes bien, centraba su atención en el desarrollo del juicio moral dentro de un ambiente democrático, en el cual la democracia era más un medio que un fin.

Del análisis de la comunidad justa se puede conjeturar que es un modelo que brinda un ambiente excepcional para la Participación infantil. Paradójicamente, de las mediciones realizadas por los colaboradores de Kohlberg se desprendió que la evolución del juicio moral en los estudiantes sólo presentaba cambios poco significativos. En contraste, en las mediciones sobre razonamiento sobre los valores políticos que identificaron como equidad, orden, democracia y comunidad, la evolución fue mucho más significativa después de sólo un año de estancia en la Escuela Cluster, confirmándose así que la atmósfera moral de las escuelas democráticas puede tener un efecto positivo sobre el razonamiento moral práctico.

Ahora bien, el enfoque presenta importantes limitaciones, de las cuales la principal es que las matrículas de las escuelas alternativas que aplicaron un modelo de comunidad justa oscilaban entre los setenta y los cien alumnos, dato nada esperanzador con vista a nuestras atestadas escuelas. Sin embargo, esa circunstancia no debería ser un obstáculo, sino servir de motivación a todos aquellos interesados en el enfoque y sus convincentes ventajas. Además, no se debe perder de vista que el enfoque se diseñó para ser aplicado en escuelas secundarias norteamericanas urbanas, si bien su flexibilidad permitió su implementación incluso en ambientes penales, eclesiásticos y laborales.

Regresando la mirada a nuestro contexto nacional, no es secreto para nadie que nuestras escuelas tradicionales, con sus honrosas excepciones, siguen basando su convivencia en modelos más cercanos al predominio de las autoridades. El sistema educativo nacional requiere muchos cambios profundos, pues los que han tenido lugar generalmente sólo atienden cambios curriculares que en poco afectan el currículum oculto, las cuestiones disciplinarias, las viejas técnicas didácticas, el gobierno de las escuelas, las relaciones entre los profesores, los encargados de crianza y los niños, entre otros muchos aspectos.

Por otro lado, la Participación infantil se ve condicionada a la buena voluntad y no siempre buen entendimiento de adultos que echan a andar aventurados proyectos. Si bien, los derechos de la infancia poco a poco se han introducido en el imaginario de la sociedad y en el modelo educativo, su práctica no es aún la deseada, si se analiza a la luz de la Convención y sus documentos derivados. Igual de paulatina es la apertura de espacios de Participación infantil, aunque, lamentablemente, no siempre siguen los parámetros establecidos como deseables en los instrumentos internacionales.

Personalmente, he sido testigo de críticas muy duras hacia incipientes actividades que buscaban promover la participación de los niños y las niñas, en donde se calificaba de no ser “auténtica” participación a actividades que bien podrían inscribirse por lo menos en el cuarto nivel determinado por Roger Hart (2001). Si bien, efectivamente estas actividades no son las manifestaciones más acabadas de la Participación infantil, no considero que sea adecuado negarlas por ese hecho. Hay que recordar que la Participación infantil es ante todo un proceso y las actividades que se inscriban en las etapas inferiores deben ser el sustento de posteriores y mejores experiencias.

Lo que a mi entendimiento es urgente atender es la ausencia de canales de comunicación eficientes y permanentes para que las niñas y los niños den a conocer sus puntos de vista a las autoridades de sus comunidades y escuelas; sin estos

canales, su participación se diluye en modelos que incluso llegan a colocar a los niños como mera escenografía de los políticos en turno.

Si volvemos nuestra vista a la escuela, la aplicación del enfoque de comunidad justa podría paliar tajantemente la ineficaz comunicación entre los profesores, responsables de crianza y los niños sobre los hechos y circunstancias que afectan la vida de estos últimos. No es mi intención, sin embargo, lanzar una botella al mar proponiendo al enfoque como la panacea, pues soy consciente de que un cambio tan radical no depende, ni de lejos, de la voluntad de un par de profesores que viven inmersos en los dominios de un sindicato que pretende manejar al sistema educativo nacional de manera patrimonial, y con frecuencia lo logra.

Mi intención es poner al enfoque en el horizonte de todos aquellos interesados en impulsar la Participación infantil, pues además de ser un entorno muy aventajado de participación, de él se pueden retomar tres valiosas conclusiones muy útiles para emprendedores de actividades más modestas, pero no por ello menos meritorias. Las conclusiones son las siguientes:

- Es posible reeducarnos para la convivencia democrática por más condicionados que estemos para vivir bajo modelos autoritarios,
- Darles voz y voto a los estudiantes en las escuelas alternativas no condujo al despotismo de la mayoría estudiantil,
- La convivencia de profesores y alumnos se enriquece favorablemente.

Ahora bien, resulta inquietante que sobre la Participación infantil haya muchos y cada vez más escritos teóricos, en contraste con la escasez de experiencias documentadas y analizadas. Cada vez más gente se interesa en echar a andar proyectos que, lamentablemente, son sólo reiteraciones de experiencias fallidas como los bien conocidos parlamentos infantiles, flores de un día.

Por ello, además de dar a conocer las ventajas y limitaciones del enfoque de la comunidad justa, no quiero perder la oportunidad de poner a la consideración de los amables lectores cinco actividades diseñadas por el que escribe, que tienen como intención detonar procesos de participación de mediano y largo plazo. La implementación de una comunidad justa requiere condiciones que con mucha probabilidad estarán más allá del mayor entusiasmo docente, pues además de las dificultades operativas, que son muchas, están las dificultades políticas. No quiero decir con esto que por ello se le debe abandonar, lejos de mí esa idea. La comunidad justa puede ser muy útil como paradigma del gran potencial de la Participación infantil. La comunidad justa puede hacer que la escuela sea en verdad un puente entre la vida familiar y la vida adulta cívicamente responsable. Sin embargo, y en atención a la Participación infantil como proceso, las actividades de Participación infantil que a continuación se presentan pueden coadyuvar a un cambio gradual del ambiente escolar y por qué no, acortar el camino hacia una no muy lejana aplicación del enfoque.

Sobre las actividades deseo mencionar que fueron expresamente diseñadas para una publicación del Instituto Electoral del Distrito Federal, intitulada *Participar participando. Guía para promover la participación entre niñas, niños y jóvenes.*

4.1 Actividades propuestas para su desarrollo en un modelo pedagógico para la educación cívica democrática basado en la Participación infantil

| | |
|--|--|
| Nombre de la actividad | 1. Rompecabezas |
| Rango de edad | 6 años en adelante |
| Contexto de aplicación | Escuela |
| Tamaño de grupo | 20 niñas y niños |
| Duración | 120 minutos |
| Espacio requerido | Espacio cerrado, preferentemente con asientos para todo el grupo |
| Materiales | <ul style="list-style-type: none"> • Bolígrafos • Tarjetas de cartulina de 8 x 12 centímetros aproximadamente • Pizarrón • Hojas de rotafolio o similar • Plumones • Cinta adhesiva |
| Intencionalidad de la actividad | <ul style="list-style-type: none"> • Integradora. Participar en la construcción de proyectos colectivos orientados al bien común y a la solidaridad. |
| Objetivo educativo | <ul style="list-style-type: none"> • Que el grupo identifique los problemas de sus ámbitos de convivencia y participen en su solución. |
| Indicaciones | <ol style="list-style-type: none"> 1. El facilitador pedirá a los participantes que se acomoden en círculo para recibir las indicaciones. 2. El facilitador explicará brevemente al grupo su derecho a participar, que se desprende del artículo 12 de la <i>Convención sobre los Derechos del Niño</i>. 3. Primera fase: El facilitador explicará al grupo que esta fase de la actividad consiste en identificar individualmente los problemas de su ámbito de convivencia y encontrar posibles soluciones en las que participen todas las personas. 4. El facilitador pedirá al grupo que piense detenidamente cuál es el problema que consideran más relevante en el ámbito de convivencia. 5. El facilitador pedirá al grupo que con una frase concisa describa en la |

| | |
|--|--|
| | <p>tarjeta de cartulina el problema que personalmente consideraron más relevante.</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. El facilitador pedirá al grupo que lea en voz alta el problema que consideraron más relevante y expliquen al resto el porqué de su importancia. 7. El facilitador agrupará las tarjetas teniendo como criterio las similitudes en los problemas descritos. 8. Segunda fase: El facilitador explicará al grupo que esta fase de la actividad consiste en que conjunten sus puntos de vista sobre los problemas que les afectan en su salón de clases y, por medio de una lluvia de ideas, propongan soluciones a los problemas descritos. 9. El facilitador pondrá un grupo de tarjetas de cartulina en el pizarrón a la vista del grupo y, conjuntando las aportaciones individuales, redactarán los problemas de forma que incluya el punto de vista grupal. Una vez hecho lo anterior, las y los participantes, por medio de una lluvia de ideas, propondrán posibles soluciones y posteriormente redactarán una solución al problema considerado, la cual, sin excepciones, debe incluir su participación. 10. La hoja de rotafolio tendrá por encabezado alguno similar al siguiente: "Estudiantes y docentes del 3° C han encontrado el siguiente problema en su salón y, con su participación, para solucionarlo proponen lo siguiente:". 11. Bajo el encabezado anterior, la hoja de rotafolio estará dividida en dos columnas, una con el encabezado "problemas" y otra con el encabezado "nuestra participación en la solución". 12. La hoja de rotafolio deberá ser colocada a la vista de las personas involucradas. 13. Se podrá pedir al grupo que transcriban los problemas y las soluciones en sus cuadernos para que los tengan presentes y los den a conocer a sus responsables de crianza. 14. En plenaria, el facilitador preguntará al grupo si está dispuesto a comprometerse a participar en las soluciones propuestas. Si la respuesta es afirmativa, procederán a firmar la hoja de rotafolio. 15. El facilitador explicará al grupo que las soluciones encontradas son perfectibles y se podrán modificar cuando se considere necesario. 16. Resulta conveniente nombrar un grupo de monitores voluntarios que estén al tanto de la participación de las personas involucradas en las soluciones propuestas. |
|--|--|

| | |
|-----------------------------|--|
| | <p>17. Quien facilite, especialmente si el grupo realizó la actividad “Acuerdos y reglas”, recordará al grupo que, para mantener la convivencia solidaria con respecto a los derechos de todas las personas, se requiere la participación y el compromiso de todas y todos.</p> |
| <p>Observaciones</p> | <ul style="list-style-type: none"> • El facilitador deberá evitar influir en las expresiones del grupo y sólo intervendrá para darle claridad a sus expresiones. • Es muy importante que el grupo intente proponer problemas y soluciones concretas y dentro de su alcance para evitar que un problema o una solución demasiado ambigua complique innecesariamente la actividad y desemboque en una experiencia poco exitosa, lo cual afectaría las expectativas del alumnado y del profesorado en futuras experiencias participativas. • Los problemas y sus soluciones deberán ceñirse al ámbito de convivencia en donde surgen. • Es importante que la hoja de rotafolio con los problemas y soluciones esté a la vista de todo el grupo mientras sea vigente, por ejemplo, desde el momento de su elaboración hasta el final del ciclo escolar. Por ello, debe protegerse del deterioro y, en su caso, se deberán escribir en hoja de rotafolio nueva. • Las soluciones se deben redactar en plural y, sin excepción, debe incluir la participación de niños y niñas. Por ejemplo: “Todas las personas nos comprometemos a conservar el orden de los materiales que ocupemos” • Se debe evitar redactar las soluciones con frases en sentido negativo. Por ejemplo, en vez de proponer “No ensuciar el laboratorio de biología” se puede proponer “Mantener limpio el laboratorio de biología”. • Una versión ampliada de esta actividad se puede aplicar a ámbitos de convivencia con numerosos integrantes, como puede ser toda una escuela, pero se recomienda que esté precedida por trabajo en pequeños grupos y que el número de problemas a solucionar por medio del ejercicio sea restringido al mínimo posible, con el objetivo de no complicar el seguimiento de la actividad. • Se recomienda promover la realización de reuniones periódicas para evaluar la participación de las y los involucrados en las soluciones propuestas. |

| | |
|--|---|
| Nombre de la actividad | 2. Reglas de todos para todos |
| Rango de edad | 6 años en adelante |
| Contexto de aplicación | Escuela, familia o comunidad |
| Tamaño de grupo | 20 niñas y niños |
| Duración | 60 minutos |
| Espacio requerido | Espacio cerrado, preferentemente con asientos para todo el grupo |
| Materiales | <ul style="list-style-type: none"> • Hojas de rotafolio o similar • Plumones • Cinta adhesiva |
| Intencionalidad de la actividad | <ul style="list-style-type: none"> • Integradora. Reconocer el valor de las normas y los acuerdos para convivencia en la familia, la escuela y la comunidad. |
| Objetivo educativo | <ul style="list-style-type: none"> • Que el grupo elabore acuerdos básicos para su ámbito de convivencia. • Promover que el grupo se comprometan con los acuerdos básicos de convivencia elaborados. |
| Indicaciones | <ol style="list-style-type: none"> 1. Quien facilita pedirá a los participantes que se acomoden en círculo para recibir las indicaciones. 1. Quien facilita explicará brevemente a los participantes sobre su derecho a participar, plasmado en el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño. 2. Quien facilita consultará al grupo el o los ámbitos sobre los que quieren llegar a acuerdos de convivencia, los cuales pueden ser tan específicos o generales como se requieran, por ejemplo, la higiene, el trabajo escolar, el recreo u otras. 3. Auxiliado por el grupo, quien facilita colocará las hojas de rotafolio a la vista de todos los presentes. Las hojas de rotafolio tendrán por encabezado alguno similar al siguiente: “La familia Pérez para convivir mejor en el hogar ha acordado lo siguiente” o “Estudiantes y docentes del 3° C, para convivir mejor, llegaron a los siguientes acuerdos”. 4. Quien facilita invitará al grupo a que, con frases breves, traten de expresar con la mayor claridad posible los acuerdos de convivencia que proponen. 5. De ser necesario, para motivar al grupo, quien facilita ejemplificará lo |

| | |
|-----------------------------|---|
| | <p>anterior redactando un acuerdo y poniéndolo a votación. Por ejemplo: “Todas la mañanas debemos tender las camas” o “Depositaremos la basura en el cesto”.</p> <p>6. Todos los acuerdos serán sometidos a consulta y votación de todo el grupo. Se debe favorecer el consenso, pero si no se puede alcanzar, los acuerdos se pueden aprobar por mayoría. En caso que alguien esté en desacuerdo con alguna de las propuestas deberá explicar por qué y hacer una nueva propuesta, la cual será revisada y votada por todo el grupo. En caso que alguna propuesta no reúna el acuerdo suficiente se puede discutir, siempre teniendo en cuenta cuál es el derecho que se quiere proteger. Una vez aceptados por los presentes, los acuerdos serán escritos con claridad en las hojas de rotafolio.</p> <p>7. Cuando el grupo considere que los acuerdos alcanzados son suficientes, todos los presentes firmarán las hojas de rotafolio como señal del compromiso adquirido.</p> <p>8. El producto final deberá ser colocado a la vista de las personas involucradas.</p> <p>9. En la escuela, se podrá pedir al grupo que transcriban los acuerdos en sus cuadernos para que los tengan presentes y los den a conocer a sus responsables de crianza.</p> <p>10. En plenaria, quien facilita explicará al grupo que los acuerdos alcanzados son perfectibles y se podrán modificar o agregar nuevos cuando se considere necesario. Así mismo, para promover la reflexión, preguntará cómo se sintieron en el desarrollo de la actividad y si se sienten comprometidos para el cumplimiento de los acuerdos.</p> <p>Igualmente, es muy importante que el facilitador reflexione con el grupo sobre que, así como ellos construyeron sus acuerdos y reglas, también hay normas externas (heterónomas) que tienen que cumplir y no son tan fáciles de modificar. Si no estén de acuerdo con esas normas, lo mejor siempre será promover su cambio por medios pacíficos y legales.</p> |
| <p>Observaciones</p> | <ul style="list-style-type: none"> • El facilitador deberá evitar influir en las expresiones del grupo y sólo intervendrá para darles claridad a sus expresiones. • Es muy importante que el grupo intente proponer acuerdos concretos y dentro de su alcance. • Los acuerdos se deberán ceñir al ámbito de convivencia en donde surgen. • Es importante que los acuerdos estén a la vista de todas las personas durante el periodo de validez, por lo que deben protegerse del deterioro y, |

| | |
|--|---|
| | <p>en su caso, se escribirán en hojas de rotafolio nuevas.</p> <ul style="list-style-type: none">• Los acuerdos se deben redactar en plural.• Se debe evitar redactar los acuerdos con frases en sentido negativo. Por ejemplo “No tirar basura” se puede proponer como “Depositar la basura en el cesto”.• Cuando se incorpore un nuevo miembro al grupo, es necesario que revise, acepte y, en su caso, proponga nuevos acuerdos ante el resto del grupo. |
|--|---|

| | |
|--|---|
| Nombre de la actividad | 3. Improvisación |
| Rango de edad | 6 años en adelante |
| Contexto de aplicación | Escuela o comunidad |
| Tamaño de grupo | 20 niñas y niños |
| Duración | 90 minutos |
| Espacio requerido | Espacio cerrado, preferentemente con asientos para todo el grupo. |
| Materiales | <ul style="list-style-type: none"> • Bolígrafos y Cuadernos • Pizarrón • Gises o Plumones |
| Intencionalidad de la actividad | <ul style="list-style-type: none"> • Integradora. Participar en proyectos colectivos orientados al bien común y a la solidaridad |
| Objetivo educativo | <ul style="list-style-type: none"> • Que los participantes, una vez que identificaron las necesidades y problemas de su ámbito de convivencia, propongan soluciones participativas a través de una improvisación. |
| Indicaciones | <ol style="list-style-type: none"> 1. Previo a la realización de esta actividad se debe efectuar la actividad denominada “rompecabezas”. 2. El facilitador acomodará a los participantes en un círculo para recibir las indicaciones. 3. El facilitador explicará brevemente a los participantes sobre su derecho a participar, que se desprende del artículo 12 de la <i>Convención sobre los Derechos del Niño</i>. 4. El facilitador explicará al grupo que esta actividad consiste en que, una vez identificados los problemas y necesidades de su ámbito de convivencia, se elija al azar uno de ellos, se prepare y realice una improvisación escénica del mismo, la cual debe incluir una propuesta de solución viable. 5. El facilitador pedirá al grupo que formen subgrupos de cinco integrantes, de preferencia usando un método al azar, por ejemplo, si se cuenta con un grupo de 20 estudiantes y se desea contar con subgrupos de cinco integrantes, se pedirá a los participantes se numeren del uno al cuatro, al |

| | |
|--|--|
| | <p>final se pedirá a todos los que se numeraron con el número uno se reúnan en un lugar determinado del salón y así sucesivamente con el resto de los participantes.</p> <ol style="list-style-type: none">6. El facilitador asignará al azar un problema o necesidad identificada a cada subgrupo.7. El facilitador explicará a los participantes que contarán con 10 minutos para preparar la improvisación.8. Concluido el tiempo de preparación, los participantes realizarán la escenificación ante el resto de sus compañeros. Al principio de la improvisación, el subgrupo presentará el problema o necesidad que les fue asignado. Al final de la improvisación, el subgrupo presentará una frase concisa que exprese la solución que propusieron actuando. La improvisación no debe durar más de diez minutos.9. Al terminar la escenificación, el facilitador preguntará a cada subgrupo sobre su experiencia al realizar la improvisación y los cuestionará sobre la viabilidad de su propuesta de solución. Igualmente, pedirá a los espectadores su opinión sobre la solución propuesta.10. En plenaria, si el grupo lo considera apropiado, las nuevas propuestas de soluciones podrán incluirse en las propuestas del ejercicio “rompecabezas”.11. El facilitador explicará a los participantes que las soluciones encontradas son perfectibles y se podrán modificar cuando se considere necesario.12. Resulta conveniente nombrar un monitor o un grupo de monitores voluntarios que estén al tanto de la participación de los involucrados en las soluciones propuestas.13. A manera de cierre, el facilitador puede promover la reflexión usando preguntas como las siguientes: ¿Cómo se sienten al improvisar acerca de sus vivencias? ¿Habían pensado antes en soluciones para resolver esos problemas de esta forma? ¿Consideran que esto puede facilitar la comunicación con más niñas y niños, o con personas adultas?14. Se recomienda promover la realización de reuniones periódicas para evaluar la participación de los involucrados en las soluciones propuestas. |
|--|--|

| | |
|----------------------|--|
| Observaciones | <ul style="list-style-type: none">• El facilitador deberá evitar influir en las expresiones de los participantes y sólo intervendrá para darles claridad a sus expresiones.• Es recomendable que antes de empezar las improvisaciones el grupo lleve a cabo ejercicios previos de calentamiento y expresión corporal, como los descritos en el Anexo 2.• Es muy importante que el grupo intente proponer soluciones concretas y dentro de su alcance para evitar que una solución demasiado ambigua complique innecesariamente la actividad y desemboque en una experiencia poco exitosa, lo cual afectaría las expectativas del grupo en futuras experiencias participativas.• Las soluciones deberán ceñirse al ámbito de convivencia en donde surgen.• Las soluciones adoptadas podrán incorporarse a la hoja de rotafolio del ejercicio “rompecabezas” que deberá estar a la vista de todos mientras sea vigente, por ejemplo, desde el momento de su elaboración al final del ciclo escolar. Por ello debe protegerse del deterioro y, en su caso, se deberán escribir en hoja de rotafolio nueva.• Las soluciones se deben redactar en plural y, sin excepción, debe incluir la participación de los niños, niñas y adolescentes involucrados. Por ejemplo: “El grupo se compromete a conservar el orden de los materiales que ocupemos”.• Se debe evitar redactar las soluciones con frases en sentido negativo. Por ejemplo en vez de proponer “No ensuciar el laboratorio de biología” se puede proponer como “Mantener limpio el laboratorio de biología”.• Si quien facilita observa que pasados los diez minutos la improvisación no concluye, podrá indicar a los participantes que deben aproximar su improvisación al desenlace. |
|----------------------|--|

| | |
|--|--|
| Nombre de la actividad | 4. Cómic⁵ |
| Rango de edad | 6 años en adelante |
| Contexto de aplicación | Escuela y comunidad |
| Tamaño de grupo | Hasta el total del alumnado, dividida en equipos de entre cinco y ocho participantes. |
| Duración | 4 horas por equipo, mínimo |
| Espacio requerido | Espacio cerrado, preferentemente con asientos para todo el grupo. |
| Materiales | <ul style="list-style-type: none"> • Hojas • Lápices de colores • Bolígrafos y cuadernos • Pizarrón • Gises o Plumones |
| Intencionalidad de la actividad | <ul style="list-style-type: none"> • Integradora. Participar en proyectos colectivos orientados al bien común y a la solidaridad. |
| Objetivo educativo | Que los participantes conozcan y divulguen la <i>Convención sobre los Derechos del Niño</i> a través de cómics. |
| Indicaciones | <ol style="list-style-type: none"> 1. Primera fase: esta actividad consiste en realizar revistas de cómic para difundir el contenido de la <i>Convención de los Derechos del Niño</i> entre la comunidad escolar. 2. Esta es una actividad de mediano plazo. Toda vez que la <i>Convención de los Derechos del Niño</i> tiene 54 artículos, se pueden hacer igual número de revistas. 3. Para fomentar que los alumnos y alumnas de los primeros grados escolares participen, es recomendable que en los equipos se incorporen participantes de todos los grados. 4. Para integrar los equipos, el facilitador puede recurrir al método que considere adecuado dadas las características del alumnado. Por ejemplo, se recomienda que si se cuenta con un promedio de veinte alumnos y alumnas por grado escolar, se integren veinte equipos de seis |

888888

⁵ Elaborado a partir de García, J. "La historieta", en *Español. Tercer grado. Lecturas*, Secretaría de Educación Pública, México, 2009.

| | |
|--|---|
| | <p>participantes, uno por grado escolar, aproximadamente.</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Una vez que el facilitador haya establecido el número de equipos en que se dividirá el alumnado, distribuirá por el método que considere conveniente los 54 artículos de la <i>Convención sobre los Derechos del Niño</i>. Así por ejemplo, si tiene 27 equipos a cada uno le corresponderán dos artículos y, por lo tanto, dos revistas. En todo caso, es muy importante que no quede algún artículo sin asignar. También debe planificar el calendario de publicaciones, el cual deberá ser dado a conocer a todos los alumnos con oportunidad. 6. Segunda fase: una vez formados los equipos, el facilitador se reunirá con ellos. Las reuniones pueden incluir a más de un equipo a la vez. Se recomienda que la reunión no exceda de veinte participantes. 7. El facilitador pedirá a los participantes que se acomoden en un círculo para recibir las indicaciones. 8. El facilitador explicará brevemente al grupo sobre su derecho a participar, que se desprende del artículo 12 de la <i>Convención sobre los Derechos del Niño</i>. 9. El facilitador informará los artículos de la <i>Convención de los Derechos del Niño</i> que le corresponderán a cada equipo, así como las fechas en que deberán publicar la revista que les corresponde. 10. El facilitador explicará que la publicación de una revista de cómic tiene varias etapas: preparación del argumento, preparación del guión, preparación del dibujo de personajes y montaje. 11. La preparación del argumento es la etapa en la que estudiarán los artículos de la <i>Convención</i> que deben difundir y elegirán el argumento de la historia. El argumento es la historia a contar y tiene tres elementos: la introducción, el conflicto y el desenlace. <ul style="list-style-type: none"> • En la introducción, se presentan los personajes, el escenario, y demás elementos que conforman la “normalidad” de la historia. Puede representarse con el “<i>había una vez...</i>” de los cuentos clásicos. Es importante tener en cuenta que la normalidad puede ser algo completamente anormal, terrible o fuera de lo común, pero, presentado como introducción, pasa a ser la normalidad de esa historia. La introducción sirve también para inducir al lector hacia el nudo. • El nudo inicia cuando aparece un elemento de tensión que <i>rompe</i> con la normalidad planteada en la introducción. Se podría representar con el “<i>pero un buen día...</i>” de los cuentos tradicionales. La ruptura genera |
|--|---|

| | |
|--|---|
| | <p>consecuencias, que pueden a su vez generan otros puntos de tensión y de ruptura, con sus respectivas consecuencias, etcétera. Esta sucesión de conflictos encadenados va generando la trama.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El desenlace o final sucede cuando, llegado un punto de tensión determinado, ocurre algún hecho que reordena estos elementos y establece una nueva normalidad, que puede ser similar a la previa al conflicto o mejor o peor o completamente diferente. Lo importante es que el desenlace deja planteado como serán las cosas a partir de ese momento. <p>12. La preparación del guión. El guión de la historieta es el instrumento que sirve para planificar el montaje del cómic. En el guión se detallarán cada una de uno de las viñetas que se realizarán. Un modelo de guión se presenta en el Anexo 3.</p> <p>Una vez que se tiene el argumento se procede a la división del argumento en pequeñas unidades que contengan los momentos más representativos para la comprensión de la historia. Cada una de esas unidades en las que se divide el argumento constituye una viñeta a dibujar. La viñeta, es el espacio en el que se colocan a los personajes de la historieta, generalmente es un recuadro, es la unidad mínima y básica de una historieta que representa un momento de la historia. En el guión, cada una debe de ser descrita por lo menos con el número de la página en el que aparece, el número de viñeta, la descripción de la escena y, por último, el texto de la viñeta.</p> <p>13. Preparación del dibujo de personajes. Una vez que se tenga listo el argumento y el guión se debe iniciar con el dibujo de los personajes. Todavía no se trata de hacer escenas completas, sino de dibujar a los diferentes personajes en diferentes actitudes, con distintas expresiones, y realizando diferentes acciones. De esta forma, los caracterizan, es decir, definen cómo son y cómo se comportan.</p> <p>Las historietas tienen varios recursos para indicar diferentes acciones, por ejemplo, para acciones como platicar, gritar, soñar, cantar y pensar, se utilizan diferentes tipos de globos, que son pequeños espacios donde se escribe o dibuja lo que expresan o imaginan los personajes. Lo que dice el narrador para apoyar la historia se pone en las cartelas, que van escritas en un recuadro rectangular en la parte superior de la viñeta.</p> <p>Igualmente en las historietas se utilizan onomatopeyas que son palabras que representan sonidos. Además, el dibujante de historietas tiene</p> |
|--|---|

| | |
|-----------------------------|--|
| | <p>recursos para indicar la dirección y la rapidez de los movimientos, como son nubecitas de polvo o líneas que surgen a partir del cuerpo “en movimiento”.</p> <p>14. El montaje consiste en llevar a cabo lo planeado en el guión. Las y los participantes deberán decidir la distribución y el tamaño de cada viñeta en las hojas. Una vez divididas las hojas pueden empezar a dibujar. Se recomienda que primero se plasmen los globos y después se proceda a dibujar y, en su caso a colorear.</p> <p>15. Antes de proceder a reproducir la historieta, el facilitador y las y los participantes deben supervisar la historieta para corregir errores de ortografía y revisar si presenta coherencia y claridad de las palabras. También se debe verificar si se han usado correctamente cada uno de los elementos de la historieta y si el mensaje que se expresa es realmente el que se pretendía.</p> <p>16. Tras la reunión, el facilitador invitará a los equipos a preparar su revista ya sea dentro del espacio escolar o extraescolar. Para el trabajo de preparación los equipos deben de contar por lo menos con dos semanas previas a la publicación. Durante esas dos semanas, el facilitador debe dar seguimiento al trabajo de los equipos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al finalizar la actividad, en plenaria, es importante que el facilitador y quienes integren los equipos evalúen la experiencia vivida valorando los aciertos y desaciertos. Para ello pueden motivar la reflexión con preguntas como las siguientes: ¿El trabajo desarrollado integró el esfuerzo equitativo de todas y todos quienes participaron? ¿Cómo se sintieron tanto individualmente como en grupo, al realizar la actividad? ¿Lograron plasmar con claridad en el cómic el mensaje de los artículos de la Convención que les fueron asignados? ¿Consideran que el mensaje facilitará el conocimiento de los derechos de la niñez a quienes lean los cómics? |
| <p>Observaciones</p> | <ul style="list-style-type: none"> • El facilitador deberá evitar influir en las expresiones de los participantes y sólo intervendrá para darles claridad a sus expresiones. • Un equipo para la producción de una revista de cómic se forma por diferentes roles, los cuales por lo menos deben ser los dibujantes, que realizan las viñetas, y los guionistas, que escriben el guión. Se recomienda que quien facilite, al menos en un primer momento, asuma el rol de supervisión, mientras los participantes se familiarizan con la actividad, en la medida que esto suceda, el facilitador debe dar más |

| | |
|--|---|
| | <p>cabida a la participación de los alumnos y alumnas. Para enriquecer más la experiencia se recomienda que todos las y los participantes se desenvuelvan en todos los roles, por lo tanto estos no deben ser excluyentes.</p> <ul style="list-style-type: none">• Es muy importante incentivar la creatividad, la responsabilidad y la libertad de expresión de quienes participen.• Quienes participen y el facilitador deben ser especialmente cuidadosos en que todos los aspectos de la revista de cómic, con especial atención en el lenguaje, deben ser respetuosos del derecho a la no discriminación por motivos de género, raza, color, origen nacional o étnico, orientación sexual, religión, opinión política u otra, edad, o cualquier otra condición.• En todo momento se deberá alentar la comunicación y el respeto entre las y los participantes. |
|--|---|

| | |
|--|---|
| Nombre de la actividad | 5. Exposición fotográfica |
| Rango de edad | 9 años en adelante |
| Contexto de aplicación | Escuela y comunidad |
| Tamaño de grupo | Máximo 20 participantes en el comité organizador |
| Duración | 6 horas por equipo, mínimo |
| Espacio requerido | Espacio cerrado, preferentemente con asientos para todo el grupo. |
| Materiales | <ul style="list-style-type: none"> • Cámaras fotográficas • Hojas para rotafolio • Pintura no tóxica • Hojas • Lápices de colores • Bolígrafos y cuadernos • Pizarrón • Gises o Plumones |
| Intencionalidad de la actividad | <ul style="list-style-type: none"> • Integradora. Participar en proyectos colectivos orientados al bien común y a la solidaridad. |
| Objetivo educativo | <ul style="list-style-type: none"> • Que el grupo conozca y divulgue la <i>Convención sobre los Derechos del Niño</i> a través de fotografías. |
| Indicaciones | <ol style="list-style-type: none"> 1. Primera fase: esta actividad consiste en realizar una exposición fotográfica para difundir el contenido de la <i>Convención de los Derechos del Niño</i> entre la comunidad escolar, en especial su artículo 12 del que se desprende su derecho a participar. Se puede realizar en dos formatos: muestra fotográfica o concurso de fotografía. 2. Quien facilita debe invitar a las alumnas y alumnos a formar el comité organizador (máximo veinte participantes), con quienes realizará todos los preparativos de la actividad. Es deseable que el comité organizador esté integrado por niñas y niños y adolescentes de todos los grados escolares. 3. Una vez formado el comité organizador, quien facilita se reunirá con él. El facilitador pedirá al grupo que se acomode en círculo para recibir las indicaciones. |

| | |
|--|--|
| | <p>4. Quien facilita explicará brevemente al grupo sobre su derecho a participar, que se desprende del artículo 12 de la <i>Convención sobre los Derechos del Niño</i>.</p> <p>5. Como primer paso deben preparar la convocatoria de la actividad, la cual, como mínimo, debe contener los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La bases: se debe precisar quiénes podrán participar, cuántas fotografías podrá inscribir cada participante y el tema que deben abordar las fotos presentadas, el cual debe estar relacionado con la <i>Convención sobre los Derechos del Niño</i>, en especial el derecho a participar. Se debe establecer si se aceptarán trabajos colectivos. • El formato de las fotos: se debe precisar el tipo de impresión (si será en color o en blanco y negro), el tipo de papel (mate o brillante) y el tamaño de la misma, se recomienda como mínimo un tamaño de 8 x 12 pulgadas. En la parte posterior de la foto, con lápiz, el grupo deberán escribir el título de la fotografía. • Las fechas, lugares y horarios: se deben establecer las fechas, el lugar y horarios donde se realizarán las inscripciones y la recepción de las fotos; así mismo, deben definir el lugar y la fecha de inauguración de la muestra y el periodo durante el que permanecerá abierta al público. <p>6. Plática sobre el tema: el comité organizador, debe preparar e impartir una plática sobre el tema elegido a la que deben asistir todas las personas inscritas, antes de disponerse a tomar sus fotografías. Lo anterior con el fin de familiarizarles con el tema elegido y, en especial, con su derecho a participar.</p> <p>7. Si el comité organizador decide que la actividad, además de ser una exposición fotográfica sea un concurso, se debe prever lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las personas participantes deberán entregar sus fotos en un sobre cerrado y firmarlas sólo con seudónimo. • Quien facilita debe elaborar una relación de los nombres y los seudónimos correspondientes de quienes participan, la cual debe ser confidencial hasta que se hayan calificado todas las fotos. • Se debe establecer un jurado cuyos integrantes, por lo menos tres, no deben ser dados a conocer al grupo, del mismo modo, los jurados no deben conocer la identidad de quienes participan. Lo anterior para garantizar en la medida de lo posible la imparcialidad del fallo del jurado. • Antes de la exposición el jurado se reunirá en privado para calificar las |
|--|--|

| | |
|--|---|
| | <p>fotos. Las fotos que al sumar las calificaciones de los integrantes del jurado obtengan las mejores puntuaciones serán declaradas ganadoras. El fallo debe ser dado a conocer hasta la inauguración de la exposición.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se debe prever otorgar premios a los ganadores, si se tiene los recursos para ello, los cuales serán entregados en la inauguración de la exposición. <p>8. La convocatoria debe establecer que cualquier circunstancia no prevista en ella será resuelta por el comité organizador. Igualmente, en el caso de que decidan realizar un concurso, debe decir claramente que el fallo del jurado será inapelable y definitivo.</p> <p>9. El comité organizador y quienes participen deben ser muy estrictos en el cumplimiento de lo establecido en la convocatoria, sobre todo en el caso de que se elija el formato de concurso.</p> <p>10. Los integrantes del comité organizador y del jurado podrán inscribir fotografías si la actividad se realiza en el formato de muestra fotográfica, si se realiza en el formato de concurso, no podrán participar.</p> <p>11. Segunda fase: una vez que se tenga preparada la convocatoria, el comité organizador debe difundirla, de manera que todos los interesados la conozcan y puedan participar. Es conveniente incentivar la creatividad de las y los integrantes del comité organizador para las actividades o medios por los que decidan difundir la convocatoria.</p> <p>12. El lugar para la exposición debe ser un sitio cerrado, amplio, sin mobiliario y con espacio suficiente para exponer las fotos recibidas.</p> <p>13. El comité organizador deberá preparar los materiales necesarios para la exposición, como son los marcos de las fotos y las etiquetas donde se pondrán los títulos y nombre de los fotógrafos. Igualmente, en estas tareas se debe incentivar la creatividad de los participantes.</p> <p>14. Se debe procurar exponer todas las fotografías recibidas para mostrar a las niñas, niños y adolescentes la importancia de su participación.</p> <p>15. El comité organizador, con el apoyo de quien facilite, podrá realizar las gestiones necesarias para que la muestra sea itinerante y así exponer las fotos en más espacios de la localidad como son casas de cultura, centros comunitarios, escuelas, entre otros.</p> <p>16. Al finalizar la actividad, en plenaria, es importante que participantes y quien facilite, evalúen la experiencia vivida valorando los aciertos y desaciertos. Para ello pueden motivar la reflexión sobre la importancia de promover que todas las personas tengan derecho a participar. Asimismo, pueden analizar</p> |
|--|---|

| | |
|-----------------------------|--|
| | <p>las problemáticas que se presentan al momento de implementar procesos de participación.</p> |
| <p>Observaciones</p> | <ul style="list-style-type: none"> • El facilitador deberá evitar influir en las expresiones del grupo y sólo intervendrá para darles claridad a sus expresiones. • Es muy importante incentivar la creatividad, la responsabilidad y la libertad de expresión de quienes participan. • En todos los aspectos de la actividad, quienes participen y el facilitador deben ser respetuosos del derecho a la no discriminación por motivos de género, raza, color, origen nacional o étnico, orientación sexual, religión, opinión política u otra, edad, o cualquier otra condición. • En todo momento se deberá alentar la comunicación y el respeto entre las y los participantes. • El facilitador debe dar seguimiento al trabajo de la actividad, procurando que el grupo se haga responsable de ella en la medida de sus posibilidades. • La plática para familiarizar al grupo sobre el tema de la muestra debe ser breve y procurar un ambiente ameno. Es importante que no se utilice sólo una técnica expositiva en la plática, para ello las y los integrantes del comité organizador deben hacer uso de creatividad. |

| | |
|---|---|
| Nombre de la actividad⁶ | 6. Radio escolar |
| Rango de edad | 9 años en adelante |
| Contexto de aplicación | Escuela |
| Tamaño de grupo | Hasta el total del alumnado, dividida en equipos de entre cinco y ocho participantes. |
| Duración | 240 minutos por equipo |
| Espacio requerido | Espacio cerrado, preferentemente con asientos para todo el grupo. |
| Materiales | <ul style="list-style-type: none"> • Equipo de sonido, de preferencia con grabadora, micrófonos y altavoces • Discos compactos con música y efectos de sonido, casetes vírgenes • Bolígrafos y cuadernos • Pizarrón • Gises o Plumones |
| Intencionalidad de la actividad | <ul style="list-style-type: none"> • Integradora. Participar en proyectos colectivos orientados al bien común y a la solidaridad. |
| Objetivo educativo | <ul style="list-style-type: none"> • Que los participantes conozcan y divulguen la <i>Convención sobre los Derechos del Niño</i> a través de producciones radiofónicas no profesionales. |
| Indicaciones | <ol style="list-style-type: none"> 1. Primera fase: esta actividad consiste en realizar programas de radio para difundir el contenido de la <i>Convención de los Derechos del Niño</i> en la hora del recreo, por medio del equipo de sonido de la escuela. Un modelo para la preparación del guión se encuentra en el Anexo 4. 2. Esta es una actividad de mediano plazo. Para su planeación se puede considerar producir un programa para cada uno de los 54 artículos que integran la <i>Convención de los Derechos del Niño</i>, o bien puede optarse por una selección de aquellos que presentan una vinculación más estrecha con el artículo 12, relativo al derecho a ser escuchado, como son los artículos 2, 3, 6, 13 y 17, relativos a la no discriminación, al interés superior del niño, a la vida, supervivencia y desarrollo, a la libertad de expresión y a la información, respectivamente. |

979797

⁶ Elaborado a partir de Araya, Carlos, "Cómo producir un programa de radio", en revista *Educación*, año/vol. 30, número 002, Universidad de Costa Rica, 2006.

| | |
|--|--|
| | <p>3. Para fomentar de los alumnos y alumnas de los primeros grados escolares es recomendable que los equipos de producción incluyan una mezcla de participantes de todos los grados.</p> <p>4. Para integrar los equipos de producción, el facilitador puede recurrir al método que considere adecuado dadas las características del alumnado. Por ejemplo, se recomienda que si se cuenta con un promedio de veinte alumnos y alumnas por grado escolar, se integren veinte equipos de seis participantes, uno por grado escolar, aproximadamente.</p> <p>5. Una vez que el facilitador haya establecido el número de equipos en que se dividirá el alumnado, distribuirá por el método que considere conveniente los artículos de la <i>Convención sobre los Derechos del Niño</i> que hayan sido seleccionados para su producción en la “radio escolar”. También debe planificar el calendario de grabación y transmisión, el cual deberá ser dado a conocer a todo el alumnado con oportunidad.</p> <p>6. Segunda fase: una vez formados los equipos de producción, el facilitador se reunirá con ellos. Las reuniones pueden incluir a más de un equipo a la vez. Se recomienda que la reunión no exceda veinte participantes.</p> <p>7. El facilitador acomodará a las y los participantes en un círculo para recibir las indicaciones.</p> <p>8. El facilitador explicará brevemente a las y los participantes sobre su derecho a participar, que se desprende del artículo 12 de la <i>Convención sobre los Derechos del Niño</i>.</p> <p>9. El facilitador informará los artículos de la <i>Convención de los Derechos del Niño</i> que le corresponderán a cada equipo, así como las fechas en que deberán transmitirlo y, en su caso, grabarlo.</p> <p>10. El facilitador explicará que la producción de un programa de radio tiene varias etapas: la preproducción, la producción y la postproducción.</p> <p>11. La preproducción es la etapa en la que estudiarán los artículos de la <i>Convención</i> que deben difundir y elegirán el género radiofónico que usarán, entre los que podemos mencionar los formatos de noticiero, radionovela, revista, tertulia, radioteatro, etcétera.</p> <p>En esta etapa, además escribirán el guión radiofónico que es el instrumento que sirve para planificar cualquier programa radiofónico y, especialmente, para prever todo el material sonoro que será necesario para su producción. En el guión se detallarán todos los pasos a seguir y, en función del género radiofónico, será más o menos exhaustivo. El guión es la pieza clave para que las y los integrantes del equipo se entiendan en</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| | <p>cada momento.</p> <p>Además, en esta etapa deben seleccionar la música y los efectos de sonido que acompañarán las locuciones. En esta etapa se deben realizar ensayos parciales y generales del programa.</p> <p>12. Una vez que se tengan listos el material sonoro y el guión, se puede pasar a la etapa de producción. Se proponen dos tipos de producción: en vivo o grabada. Si el equipo cuenta con los elementos técnicos y el espacio para grabar y editar el programa, ya sea dentro o fuera de la escuela, es recomendable escoger esta opción. Si sólo se tienen elementos técnicos que no permiten grabar y editar el programa se puede optar por hacer el programa en vivo, en ese caso los ensayos deben ser más detallados y el técnico encargado del manejo del equipo de sonido debe tener un excelente manejo del mismo, ya que la producción y postproducción se llevarán a cabo al mismo tiempo en un solo momento y espacio.</p> <p>13. La postproducción consiste en montar, editar, transmitir y evaluar el programa de radio. El montaje consiste en seleccionar las tomas correctas de locución y mezclarlas con música, efectos de sonido y ambientes con un orden determinado hasta obtener el mensaje radiofónico que se planificó. La edición es reordenar el material grabado para darle un orden lógico y eliminar errores. Finalmente, contarán con un programa de radio para transmitir en el equipo de sonido de la escuela.</p> <p>14. Tercera fase: tras la reunión, el facilitador invitará a los equipos de producción a preparar su programa ya sea dentro del espacio escolar o extraescolar. Para el trabajo de preparación los equipos deben de contar por lo menos con dos semanas previas a la transmisión. Durante esas dos semanas, el facilitador debe dar seguimiento al trabajo de los equipos.</p> <p>15. Tras la transmisión del programa, es importante que el facilitador y las y los integrantes del equipo, en plenaria, evalúen la experiencia vivida valorando los aciertos y desaciertos. Para motivar la reflexión, el facilitador puede usar preguntas guía como las que a continuación se muestran ¿Los integrantes del grupo participaron por igual en la preparación y realización del programa? ¿Cómo se sintieron como individuos y como grupo durante la realización de la actividad? ¿Consideran que lograron comunicar con el mensaje como lo deseaban? ¿Consideran que el mensaje facilitará el conocimiento de los derechos de la niñez a quienes escuchen el programa?</p> |
|--|---|

| | |
|-----------------------------|--|
| <p>Observaciones</p> | <ul style="list-style-type: none"> • El facilitador deberá evitar influir en las expresiones de las y los participantes y sólo intervendrá para darles claridad a sus expresiones. • Un equipo de producción se forma por diferentes roles, los cuales por lo menos deben ser: los locutores, que son quienes hablan, leen y actúan frente al micrófono; los guionistas, que escriben el guión radiofónico; el productor, quien está al tanto de los recursos que se emplearán, ya sean estos materiales o humanos y, por último, el técnico que es el encargado del funcionamiento del equipo de sonido. Se recomienda que quien facilite, al menos en un primer momento, asuma el rol de productor y técnico, mientras las y los participantes se familiarizan con la actividad, en la medida que esto suceda, el facilitador debe dar más cabida a la participación de los alumnos y alumnas. Para enriquecer más la experiencia se recomienda que todas las y los participantes se desenvuelvan en todos los roles, por lo tanto estos no deben ser excluyentes. • Se debe pedir a quienes participen el cuidado y buen manejo del equipo de sonido como bien de la comunidad escolar y herramienta fundamental de esta actividad. • Es muy importante incentivar la creatividad, la responsabilidad y la libertad de expresión de todos los participantes. • Participantes y el facilitador deben ser especialmente cuidadosos en que todos los aspectos de los programas de radio, con especial atención en el lenguaje y la música, deben ser respetuosos del derecho a la no discriminación por motivos de género, raza, color, origen nacional o étnico, orientación sexual, religión, opinión política u otra, edad, o cualquier otra condición. • En todo momento se deberá alentar la comunicación y el respeto entre quienes participen. • Es recomendable que la escuela ponga a disposición de los participantes el equipo de sonido para los ensayos, grabación y postproducción, con la supervisión quien facilite. Si cuentan con los recursos técnicos fuera de la escuela, estas actividades podrán realizarlas por su cuenta. En ese caso, con antelación el facilitador deberá supervisar la grabación del programa para corregir los posibles errores. • El diseño de esta actividad se previó con la utilización de equipos de sonido con grabadora de casetes. Sin embargo, si se tiene acceso a implementos tecnológicos actuales, se recomienda su uso. |
|-----------------------------|--|

4.2 Requerimientos para la implementación de las actividades propuestas para su desarrollo en un modelo pedagógico para la educación cívica democrática basado en la Participación infantil

En el diseño de las actividades presentadas se buscó, en primer lugar, dar cauce a la recomendación de la Observación sobre el uso de actividades artísticas para el ejercicio del derecho de los niños a ser escuchados; en segundo lugar, su viabilidad, es decir, que se pudieran realizar con cierta facilidad con recursos disponibles en los ámbitos de convivencia de las niñas y los niños, sin que se tuviera que depender de la intervención o aprobación de agentes externos ajenos a la comunidad o escuela, situación que pudieran dificultar la puesta en marcha; en tercer lugar, se plantearon los requerimientos materiales mínimos indispensables para la adecuada realización de las actividades para que estos no supusieran una traba para la voluntad ni el uso excesivo de los siempre escasos recursos monetarios, sin detrimento de la calidad de la intervención educativa.

Analicemos, caso por caso, los requerimientos para la implementación de cada actividad.

La actividad *Radio escolar* basa su realización en el hecho de que la gran mayoría de las escuelas, al menos en el ámbito urbano, cuenta con un equipo de sonido que se suele usar para llamar al orden a los alumnos y en las festividades. Que este medio deje de ser de uso exclusivo de los profesores y, por decirlo así, sea democratizado para la comunidad escolar entera puede ser un gran paso en la reducción de la dimensión autoritaria del currículum oculto. Además, la radio es un medio excepcional para fomentar la creatividad, pues otorga al sentido del oído la prevalencia que habitualmente tiene el sentido de la vista y este cambio de paradigma puede representar un reto motivador. La experiencia puede ser muy enriquecedora, cabe recordar la nostalgia que causa a nuestros mayores el recuerdo de aquellas tardes llenas de ensoñaciones frente a las vetustas radios, cuando este

medio hacía algo más que crear modas musicales, salvo muy honrosas excepciones.

El *Cómic* parece nunca pasar de moda entre las generaciones jóvenes y no tan jóvenes. Esta actividad no pretende crear a los grandes artistas de este medio, ni crear publicaciones profesionales, no es su fin, aunque si se tienen los medios no deberían limitarse esa posibilidad. La actividad pretende que los participantes se interesen en participar por un medio de su agrado y que puede tener fácil recepción por el público destinatario. Si bien la actividad tiene la bondad de que para su realización los mismos materiales escolares de los educandos pueden ser más que suficientes, puede tener su principal desventaja al momento de reproducir las revistas; si no se cuenta con los recursos monetarios suficientes, una módica cuota de recuperación para el fotocopiado de los materiales puede contribuir a paliar esta muy salvable desventaja.

Por su fuerza expresiva y elocuencia, la fotografía es desde hace mucho tiempo un medio muy buscado para la expresión artística y la documentación de las ciencias sociales, entre muchas otras actividades. Los niños de mi generación solíamos ver a las cámaras fotográficas y su entorno con la mística propia de una actividad sólo para iniciados y cuando llegábamos a poner las manos encima de una cámara no era raro que el producto fuera una bonita foto del calzado familiar. En los tiempos que corren, las cámaras digitales han acercado esta posibilidad expresiva a muchas personas, incluidos los niños. Además de esto, la proliferación de los teléfonos celulares con cámaras digitales integradas cada vez mejores y la posibilidad de imprimir las fotografías a precios módicos hacen que la actividad *Exposición fotográfica* sea viable en lo económico y en lo logístico. La difusión de esta tecnología es tal que al lector no le será difícil comprobar que para algunos niños pequeños está en la esencia de los teléfonos móviles que tengan cámara fotográfica.

En el caso de estas tres actividades no será raro que los niños y los facilitadores cuenten con elementos tecnológicos más avanzados de los sugeridos en los descriptivos, como pueden ser reproductores digitales y computadoras, que pueden facilitar el dibujo, la edición de audio y fotografías; no olvidemos que además esta circunstancia seguramente aumentará y mejorará con el tiempo. Aunado a esto, el acceso a la Internet puede facilitar y potenciar exponencialmente la difusión de los productos de estas actividades y su impacto, además de representar una alternativa de difusión responsable con el ambiente, especialmente en el caso de la revistas de cómic; en cualquier caso la difusión por la Internet no debería sustituir la exposición fotográfica y la difusión de los programas de radio por medio de los altavoces de la escuela. En este contexto cabe resaltar que en el mundo se hacen proyectos de radio por la Internet con niños, entre los que destaca el proyecto de *Children's Radio Foundation*, del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, promovido, entre otros, por el músico Thom Yorke; dicho proyecto tiene como objetivo dar voz a niños y jóvenes de África.⁷

En lo referente a las anteriores actividades se propuso como objetivo el conocimiento y la divulgación de la Convención. Se propuso así porque considero que la sensibilización de los participantes sobre sus derechos es un fin primario, pero este debe y puede ser sólo el primer paso de los proyectos, para dar cabida posteriormente a todas las inquietudes de los niños, siempre con referencia a su participación en sus ámbitos de convivencia.

En el caso de las actividades *Rompecabezas*, *Reglas de todos para todos* e *Improvisación* los escasos materiales requeridos no deben distraernos de su propósito final que es la participación de los niños y niñas en la soluciones de las problemáticas o necesidades de su familia, escuela o comunidad. La participación de los niños es el requerimiento principal; no importa la perfección de las reglas, las improvisaciones o las necesidades detectadas si éstas no reflejan fielmente su opinión, ésta es tomada en cuenta y se mantiene informados de ello a los niños.

103103103_____

⁷ Disponible en el sitio <http://childrensradiofoundation.org/>

El rango de edad que se propone es indicativo de la edad mínima con la que se propone se puede trabajar en un grupo homogéneo. Sin embargo, no debemos perder de vista la inclusión de los niños de la primera infancia, ya que, como se establece en la Convención y en la Observación, la edad no debe ser límite para el ejercicio de sus derechos. Para paliar las dificultades que conlleva tratar estos temas y desarrollar estas actividades con niños pequeños, se propone que su participación se realice en el marco de grupos de edad mixta, con el especial cuidado de que sus opiniones y colaboración sean admitidas y tomadas en cuenta por los niños de mayor edad. Si se les toma en cuenta, los niños pequeños pueden hacer aportaciones invaluableles con su participación y creatividad. Excluirlos de estas actividades sería un despropósito. Si bien no podrán realizar las responsabilidades y roles de los niños mayores, no se debe dejar de incluirles, siempre con especial atención de su nivel de desarrollo.

Esto nos da pie a mencionar la condición *sine qua non* de todas las actividades: la capacitación y sensibilización de los adultos relacionados con la realización de las actividades, ya sean estos facilitadores, profesores, responsables de crianza, personal administrativo de la escuela, u otros, tal y como lo prevé la Observación. Para cualquier profesional educativo involucrado de alguna manera con los derechos de la infancia no será novedosa la franca y recurrente objeción de los adultos para tratar estos temas con los niños, como ya hemos revisado, estas actitudes se basan en prejuicios o en lecturas malhadadas. En una actitud que recuerda prácticas colonialistas, los adultos pretenden no permitir que los menores conozcan sus derechos para que nos los exijan o, en el mejor de los casos, piden que se les hable igualmente de sus obligaciones o responsabilidades como si éstas condicionaran en algo el ejercicio de sus derechos. Para acabar con estas actitudes ancladas en el adultocentrismo la mejor alternativa es el estudio metódico de los documentos e instrumentos jurídicos internacionales sobre derechos humanos, así como de los trabajos teóricos que académicamente se producen desde las ciencias sociales. A lo largo de este documento se pueden encontrar referencias de algunas de estas

alternativas de estudio. Si bien la Participación infantil es un terreno de estudio naciente y poco frecuentado, por lo que es probable que los interesados en él no encuentren oferta académica formal sobre este tema, no deben perder la oportunidad del estudio autodidacta o la conformación de círculos de estudio e investigación para darnos entre nosotros mismos la capacitación que necesitamos y merecemos. Un cambio de paradigma tan radical como el que propone la Participación infantil no se dará del crepúsculo al amanecer; como la define la Observación, la Participación infantil debe ser ante todo un proceso.

Conclusiones

La educación para la construcción de ciudadanía en los últimos tiempos ha conglomerado múltiples esfuerzos de instituciones internacionales, nacionales y de la sociedad civil organizada. La importancia de su fortalecimiento no es poca, la consolidación de una democracia moderna en México depende en mucho de ella, qué sería de una democracia sin demócratas. En esta perspectiva, la Participación infantil y las escuelas alternativas del enfoque de la comunidad justa pueden aportar un marco teórico-metodológico más que interesante para abonar en esa tarea.

Para muchos la Participación infantil suena a utopía. En este documento ha tenido como finalidad presentarla como herramienta de la educación para la construcción de ciudadanía en el ámbito de la educación formal y mostrar que no sólo es deseable, sino es posible; prueba de ello son las experiencias escolares alternativas que se implementaron a la luz del enfoque de la comunidad justa, que dan argumentos documentados para desarmar cualquier prejuicio que pretenda acotar los derechos de los niños, en especial su derecho a ser escuchados.

La Participación infantil genuina, el enfoque de la comunidad justa y la educación para la construcción de ciudadanía se hermanan en la convicción de que la democracia puede y debe ser, más que una forma de gobierno, una forma de vida, porque ella se enraíza en los valores éticos universales más apreciados, entre otros, la libertad, la justicia, la igualdad y la solidaridad. En el desarrollo de estos valores convergen y se complementan, con diferentes propósitos. La tesina que aquí concluye es una invitación a su análisis y estudio, porque, tengo la certeza de que puede dotar de nuevos argumentos, perspectivas y herramientas a todos los interesados en el tema. Invitación que quiere ser provocación.

Agradezco, estimada lectora, estimado lector, la cortesía de tu tiempo y paciencia.

Fuentes Consultadas

- Araya, Carlos, *Cómo producir un programa de radio*, En la revista *Educación*, año/vol. 30, número 2, Universidad de Costa Rica, 2006.
- Bierce, Ambrose. *El Diccionario del Diablo*. Valdemar. Madrid, 2004.
- Bobbio, Norberto. *Teoría general de la política*. Trotta. Madrid, 2003.
- H. Congreso de la Unión. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2011. Versión electrónica disponible en el sitio <http://www.iedf.org.mx/transparencia/art.14/14.f.01/marco.legal/CPEUM.pdf> . Consultado el día 16 de noviembre de 2011 a las 19:05 horas.
- Corporación Latinobarómetro. *Datos Latinobarómetro 1995-2010*. Versión electrónica disponible en el sitio <http://www.latinobarometro.org/latino/LAAnalyzeSample.jsp> . Consultado el día 16 de noviembre de 2011 a las 21:07 horas.
- Dahl, Robert. *La democracia: una guía para los ciudadanos*, Taurus. Madrid, 1999.
- Dewey, John. *Democracia y educación*. Morata, Madrid, 2001.
- Durkheim, Émile. *La educación moral*. Colofón. México, 1997.
- García, Julio César. “La historieta”, en *Español. Tercer grado. Lecturas*. Secretaría de Educación Pública. México, 2009.
- Hart, R. *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*, P.A.U. Education, Barcelona, 2001.
- Hart, Roger, “La participación de los alumnos: estrategia global”, Una estrategia global para fomentar la participación de los alumnos de Educación Primaria, Planeta. Barcelona, 2005.
- Hersh, Richard, et. al. *El crecimiento moral: De Piaget a Kohlberg*. Narcea. Madrid, 1984.
- Instituto Mexicano de la Juventud. *Encuesta Nacional de juventud 2005*, México, 2007. Versión electrónica disponible en el sitio <http://cendoc.imjuventud.gob.mx/investigacion/docs/ENJ2005-Tomol.swf> y en el

sitio <http://cendoc.imjuventud.gob.mx/investigacion/docs/ENJ2005-Tomoll.swf> .

Consultado el día 25 de octubre de 2011 a las 17:32 horas.

- Instituto Nacional de Geografía y Estadística. *Censo de Población y Vivienda 2010*. Versión electrónica disponible en el sitio http://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/Proyectos/bd/censos/cpv2010/PT.asp?s=est&c=27770&proy=cpv10_pt . Consultado el día 25 de octubre de 2011 a las 17:51 horas.
- Kohlberg, Lawrence, et. al. *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Gedisa. Barcelona, 1997.
- Kohlberg, Lawrence. “Prefacio”, en P. Scharf, comp., *Readings in Moral Education*, Winston Press. Minneapolis, 1978.
- Lansdown, Gerison. *Promoting children's participation in democratic decision-making*. UNICEF, Italia, 2001.
- Las otras voces. Comunicación para la democracia, Asociación Civil, *Aprender con la radio. Reflexiones y actividades para promover la participación comunitaria*, Las otras voces, Buenos Aires, 2005.
- Liebel, M y Martínez, M, coord. *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una Ciudadanía Participantes y Protagonica*. Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe. Lima. 2009, pp. 26-29.
- Maira, Luis. *El futuro de la democracia en América Latina*, en *Democracia y medios de comunicación*, Colección Sinergia vol. 4, Instituto Electoral del Distrito Federal. México, 2004.
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, *Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*, Serie Guías No. 6, Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 2004.
- Mo, Jorge. “Confianza” en *El Convite, una invitación a la honestidad*. Instituto Electoral del Distrito Federal, México, 2009.
- Nicol, E. “Sócrates: que la hombría se aprende”, *La Gaceta del Fondo del Fondo de Cultura Económica*, Nueva Época, Número 221, Mayo. 1989. pp. 4-6.

- Organización de la Naciones Unidas. *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid, 2006. Versión electrónica disponible en el sitio http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf . Consultado el día 25 de octubre de 2011 a las 18:15 horas.
- Organización de la Naciones Unidas. *Observación General N° 12 (2009) El derecho del niño a ser escuchado*. Versión electrónica disponible en el sitio www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/.../CRC-C-GC-12_sp.doc . Consultado el día 25 de octubre de 2011 a las 18:25 horas.
- Padin Zamot, William, *Manual de teatro escolar, alternativas para el maestro*, La Editorial, Universidad de Puerto Rico. Puerto Rico, 2005.
- Peschard, Jacqueline. *La cultura política democrática*. Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, Instituto Federal Electoral. México, 2001.
- Rawls, John. *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica. México, 2003.
- Piaget, Jean. *El criterio moral en el niño*. Fontanell. Barcelona, 1971.
- Salazar y Woldenberg. *Principios y valores de la democracia*. Cuadernos de divulgación de la cultura democrática. Instituto Federal Electoral. México, 1997.
- Sartori, Giovanni. *¿Qué es la democracia?*. Patria. México, 1993.
- Secretaría de Gobernación. *Cuarta Encuesta Nacional sobre Cultura política y Prácticas Ciudadanas*. México, 2009. Versión electrónica disponible en el sitio <http://www.encup.gob.mx/> . Consultado el día 25 de octubre de 2011 a las 17:33 horas.
- Vygotskii. Lev. *Pensamiento y Lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Pléyade. Buenos Aires, 1973.

Anexos

- ❖ **Anexo 1. Los seis estadios del juicio moral según Lawrence Kohlberg**
- ❖ **Anexo 2. Ejercicios de preparación de la improvisación**
- ❖ **Anexo 3. Modelo de guión para cómic**
- ❖ **Anexo 4. Ejemplo de guión de radio**

Anexo 1. Los seis estadios del juicio moral según Lawrence Kohlberg

| Nivel I. Preconvencional | | |
|---|---|--|
| Lo que está bien | Razones para hacer el bien | Perspectiva social del estado |
| Estadio 1. Moralidad heterónoma | | |
| Someterse a reglas apoyadas por el castigo; obediencia por sí misma; evitar daño físico a personas y propiedad | Evitar el castigo, poder superior de las autoridades | <i>Punto de vista egocéntrico.</i> No considera los intereses de otros o reconoce que son distintos de los de él; no relaciona dos puntos de vistas. Las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia. |
| Estadio 2. Individualismo. Fines instrumentales e Intercambio | | |
| Seguir reglas sólo cuando es por el propio interés inmediato, actuar para cumplir los propios intereses y necesidades y dejar a otros hacer lo mismo. El bien es lo que es justo y es un intercambio igual, pacto, acuerdo. | Servir los propios intereses en un mundo donde se debe reconocer que los demás también tienen intereses. | <i>Perspectiva concreta individualista.</i> Consciente que todos tienen intereses que perseguir y que pueden entrar en conflicto; el bien es relativo, el bien es relativo (en el sentido concreto individualista). |
| Nivel II. Convencional | | |
| Estadio 3. Expectativas interpersonales mutuas. Relaciones y conformidad interpersonal | | |
| Vivir de acuerdo con lo que espera la gente cercana de un buen hijo, hermano, amigo, etc. "Ser bueno" es importante y quiere decir tener buenos motivos, mostrar interés por los demás. También significa mantener relaciones mutuas como confianza, lealtad, respeto y gratitud. | La necesidad de ser buena persona a los propios ojos y a los de los demás: preocuparse de los demás, creer en la Regla de Oro; deseo de mantener las reglas y la autoridad que apoyan la típica buena conducta. | <i>Perspectiva del individuo en relación a otros individuos:</i> Conciencia de sentimientos compartidos, acuerdos, y expectativas que toman primacía sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista a través de la Regla de Oro concreta poniéndose en el lugar del otro. Todavía no considera una perspectiva de sistema generalizado. |

| | | |
|--|---|--|
| Estadio 4. Sistema Social y conciencia | | |
| Cumplir deberes a los que se han comprometido; las leyes se han de mantener excepto en casos extremos cuando entran en conflicto con otras reglas sociales fijas. El bien está también en contribuir a la sociedad, grupo o institución. Ser consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones y que la mayoría de sus valores y reglas son relativas a su grupo. | Mantener la institución en marcha y evitar un patrón en el sistema "si todos lo hicieran", imperativo de la conciencia de cumplir las obligaciones definidas de uno. (Fácilmente confundido con la creencia del estadio 3 en las reglas y la autoridad). | <i>Diferencia el punto de vista de la sociedad de acuerdo a motivos interpersonales.</i> Toma el punto de vista del sistema que define roles y reglas; considera las relaciones interpersonales en términos de lugar en el sistema. |
| Nivel III. Posconvencional o de principios | | |
| Estadio 5. Contrato social o utilidad y derechos individuales | | |
| Ser consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones y que la mayoría de sus valores y reglas son relativas a su grupo. Las reglas son normalmente mantenidas por el bien de la imparcialidad y porque son el contrato social. Algunos valores y reglas no relativas (ej. La vida y la libertad) se deben mantener en cualquier sociedad, sea cual sea la opinión de la mayoría. | Sentido de obligación de ley a causa del contrato social de ajustarse a ajustarse a las leyes por el bien de todos y la protección de los derechos de todos. Un sentimiento de compromiso de contrato que se acepta libremente, para con la familia, amistad, confianza, y las obligaciones del trabajo. Preocupación de que las leyes y los deberes se basen en cálculos racionales de utilidad general "el mayor bien para el mayor número posible" | <i>Perspectiva anterior a la sociedad.</i> El individuo racional consciente de los valores y derechos antes de acuerdos sociales y contratos. Integra las perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad, objetiva y proceso debido. Considera puntos de vista legales y morales, reconoce que a veces están en conflicto y encuentra difícil integrarlos. |
| Estadio 6. Principios universales. | | |
| Según principios éticos escogidos por uno mismo. Las leyes y los acuerdos sociales son normalmente válidos porque se apoyan en tales principios, cuando las leyes los violan, uno actúa de acuerdo con sus principios propios. Los principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos. | La creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso personal con ellos. | <i>Perspectiva de un punto de vista moral del que parten los acuerdos sociales.</i> La perspectiva es la de un individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y como tales se las debe tratar. |

Anexo 2. Ejercicios de preparación de la improvisación⁸

Descripción

Al comenzar una rutina de improvisaciones teatrales es importante separar tiempo para ejercicios de calentamiento. Es necesario que el participante reconozca su cuerpo y cómo lo usa para expresar emociones y sentimientos. Se puede comenzar con una rutina sencilla de aislamiento en la que se mueva repetidamente y por separado la cabeza, el cuello, los hombros, el pecho, la cintura, la pelvis y las piernas. Se puede continuar aislando esas partes; por ejemplo, moviendo separadamente los brazos, antebrazos, las manos y los dedos. Un ejercicio más reducido consiste en mover separadamente las falanges de los dedos en movimientos aislados. Con cada una de las partes se pueden intentar los movimientos básicos de inclinaciones, rotaciones y traslaciones. Se puede explorar con diferentes niveles del cuerpo, desde estar acostados en el piso hasta ponerse en cuclillas, de rodillas, doblado, parado o en la punta de los pies. Se deben considerar diferentes posiciones en relación con el público, tales como ponerse de espalda, de frente, de perfil. Todo lo anterior se conoce como los elementos básicos de la composición escénica. La intención no es preparar mimos, sino poner a las y los participantes en contacto con esta forma especializada del arte teatral. Los ejercicios no deben ser rigurosos. Hay que explicar al participante que un mimo ha dedicado mucho tiempo a prepararse y por eso es capaz de realizar movimientos muy complejos, inalcanzables para una persona que no ha tenido entrenamiento. Se debe observar en las y los participantes los impedimentos físicos que puedan afectar la ejecución de los diversos movimientos, pero la limitación debe ser mensurada por ellos. Es necesario que el participante, en comunicación con quien facilite, indique los ejercicios que no puede realizar. Así se evitan accidentes, al omitir ejercicios de alto riesgo e innecesarios.

113113113_____

⁸ Textos adaptados de Padin Zamot, William. *Manual de teatro escolar, alternativas para el maestro*, La Editorial, Universidad de Puerto Rico. Puerto Rico, 2005.

Ejercicios

- Cabeza: decir “sí”, decir “no”, inclinar la cabeza hacia los lados y moverla en rotación.
- Cuello: hacia adelante y hacia atrás, hacia los lados “como una bailarina egipcia”.
Tronco: hacer movimientos hacia adelante, hacia atrás y luego de lado a lado con las tres partes aisladamente.
- Piernas: se explica la división de la pierna en tres partes: muslos (de la cadera a la rodilla), piernas (de la rodilla al tobillo) y pies. Desde las caderas hasta el pie, levantar hacia el frente y hacia atrás, balancearlas de lado a lado, trazar un ocho en el aire con las puntas del pie. Desde las rodillas hasta el pie: levantar las rodillas y bajarlas. Con las piernas colgando, levantar la rodilla y mover de lado a lado en forma de péndulo.
- Tobillo: movimientos del pie hacia arriba y abajo, de lado a lado y en rotación.
Hombros: subirlos y bajarlos, hacia adelante, hacia atrás y rotación.
- Brazos: desde el hombro hasta la mano, rotarlos hacia adelante y hacia atrás, subir y bajar desde el codo hasta la mano, hacer péndulos y girar.
- Manos: mover las muñecas, arriba y abajo, hacia ambos lados y rotar.
- Dedos: mover por separado cada dedo, mover independientemente cada parte de los dedos.
- Cara: hacer muecas estudiando las posibilidades de expresión, si es posible frente a un espejo.
- Manipulación: la mejor forma de aprender la manipulación en pantomima es observar la realidad. Manejar objetos, observando a la vez el movimiento del cuerpo, ofrece claves para la manipulación. También advertir las diferencias en el tamaño, la forma, el peso y demás características de los objetos. Por supuesto, para lograr un buen resultado se debe hacer un ajuste artístico que considere la distancia desde el público. Es necesario ser concreto, plástico y claro en el empleo de los objetos imaginarios. El resultado obtenido se puede presentar a otras personas que puedan opinar si lo representado es creíble. Se

puede practicar con objetos reales como puertas, baldes (vacíos o llenos), vasos, bloques, libretas y otros objetos que puedan ser necesarios para la representación.

Anexo 3. Modelo de guión para cómic

El lobo chillón⁹

| | | |
|----------------------------------|---------|---|
| Página cuadro 1 | 1, 1 | ACOTACIONES: UN LOBO LLORA DESCONSOLADO SENTADO EN UN CLARO DEL BOSQUE A PLENA LUZ DEL DÍA. DETRAS DE ÉL, EN UNA MADRIGUERA SE ASOMAN TIMIDAMENTE UNAS OREJAS DE CONEJO. LOBO: ¡Bauuuuuuu, bauuuuuuuuu! |
| Página cuadro 2 | 1, 2 | ACOTACIONES: EL CONEJO ASOMA SU CABEZA DE LA MADRIGUERA. CONEJO: ¿Qué te pasa, lobo chillón, por qué estás aullando a estas horas? |
| Página cuadro 3 | 1, 3 | ACOTACIONES: EL LOBO VUELVE SU CABEZA HACÍA EL CONEJO QUE YA SALIÓ TOTALMENTE DE SU MADRIGUERA. LOBO: ¡Bauuuuuuuuu!...es que nadie quiere jugar conmigo. |
| Página cuadro 4 | 1, 4 | ACOTACIONES: EL CONEJO SE ACERCA CON CURIOSIDAD AL LOBO CONEJO: ¿Y cómo quieres que alguien juegue contigo, si a todos te los comes? |
| Página cuadro 5 | 1, 5 | ACOTACIONES: POR LA CARA QUE PONE EL LOBO PARECE QUE TIENE MUY BUENAS INTENCIONES. LOBO: Ya me reformé, conejo, ahora sólo como zanahorias, como tú; anda ven a jugar conmigo y verás cómo nos divertimos... |
| Página cuadro 6 | 1, 6 | ACOTACIONES: EL CONEJO MIRA HACIA EL FRENTE CON GRANDES OJOS DUDOSOS. CONEJO: (IMAGINA) Parece realmente bueno, pero... ¿qué tal si no? FIN |

116116116_____

⁹ Adaptación a partir de Mo, Jorge. "Confianza" en *El Convite, una invitación a la honestidad*. Instituto Electoral del Distrito Federal, México, 2009.

Anexo 4. Ejemplo de guión de radio

Nombre del programa Hoja [número]

NOMBRE DE LA ESTACIÓN DE RADIO

| | |
|-------------------|-------------------------------|
| SERIE: NOMBRE | MUSICALIZADOR: NOMBRE |
| PROGRAMA: NOMBRE | EFFECTISTA: NOMBRE |
| NÚMERO: IEDF-01 | PROGRAMA GRABADO (O EN VIVO). |
| GUIONISTA: NOMBRE | DURACIÓN: 1 MINUTO |
| DIRECCIÓN: NOMBRE | OPERADOR: NOMBRE |
| PRODUCTOR: NOMBRE | |

- LOCUTOR (TIPO DE VOZ, POR EJEMPLO VOZ INFANTIL)
NOMBRE DEL LOCUTOR

- LOCUTORA (TIPO DE VOZ)
NOMBRE DE LA LOCUTORA

MÚSICA Y EFECTOS.

CD 1 ARTISTA 1; NOMBRE DEL DISCO 1
TRACK 1: NOMBRE DEL TRACK 1.

CD 2 ARTISTA 2; NOMBRE DEL DISCO 2
TRACK 2: NOMBRE DEL TRACK 2.
TRACK 5: NOMBRE DEL TRACK 5

- 1.- OPERADOR SUBE CD 1 TRACK 1: *NOMBRE DEL TRACK 1*, 5 SEGUNDOS. BAJA A SEGUNDO PLANO. PERMANECE.
- 2.- LOCUTORA La Democracia.
- 3.- OPERADOR CORTINILLA CON CD TRACK 1. BAJA A FONDO.
- 4.- LOCUTORA Este día acompáñenos a conocer qué es la Participación infantil.
- 5.- OPERADOR DESAPARECE CD 1 TRACK 1 Y SUBE CD 2 TRACK 2; *NOMBRE DEL TRACK 2*. PERMANECE 5 SEGUNDOS Y BAJA A FONDO.
- 6.- LOCUTOR **(EMOCIONADO)** Según el investigador Roger Hart, la Participación infantil es el reconocimiento de lo que los niños son capaces de hacer e implica que los niños sean miembros de la sociedad, capaces de pensar y expresarse por sí mismos.
- 7.- LOCUTORA **(SERIA)** Por tanto, no sólo tienen algo que decir sobre lo que afecta a su vida como persona, miembro de una familia y de una comunidad, sino

| Nombre del programa | Hoja [número] |
|---------------------|--|
| | que deben ser informados, consultados y escuchados sobre todos esos aspectos. |
| 8.-OPERADOR | CORTINILLA CON CD 2 TRACK 5, NOMBRE DEL TRACK 5, PERMANECE 5 SEGUNDOS. BAJA A FONDO. |
| 9.- LOCUTOR | (ALEGRE) La Participación infantil es un derecho ¡ejércele! |
| 10.-LOCUTORA | (EN SECRETO) Y además tienes muchos, muchos, muchos más derechos; para conocerlos, lee con mucho cuidadito la Convención sobre los Derechos del Niño. |
| 10.- OPERADOR | DESAPARECE CD 2 TRACK 5 Y SUBE CD 1 TRACK 1, PERMANECE 5 SEGUNDOS Y BAJA A FONDO. |
| 11.- LOCUTOR | (ALEGRE) Hasta en la próxima cápsula |
| 12.-LOCUTORA | (TRISTE) ¿Ya nos vamos? |
| 13.- LOCUTOR | ¡Sí! |
| 14.- LOCUTORA | ¡Auch! ¡Hasta luego! |
| 15.- OPERADOR | SUBE CD 1 TRACK 1 Y SE MEZCLA CON EFECTO DE RISAS DE NIÑOS, PERMANECE 5 SEGUNDOS Y DESAPARECE. |

Algunos términos del guión radiofónico:

- Cortinilla: cuña o ráfaga musical empleada para cambiar de escena o como separador de contenidos.
- Baja a fondo: la música queda como fondo, en segundo plano de los diálogos.
- Track: Lugar que ocupa un archivo de sonido en orden consecutivo dentro de un disco.