



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE DERECHO

SEMINARIO DE SOCIOLOGÍA GENERAL Y JURÍDICA

**EL NIÑO TIENE DERECHO A LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN
SU ESCUELA. ESTUDIO DE CASO EN UNA ESCUELA
PRIMARIA.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN DERECHO

P R E S E N T A:

YOAB NORAY AMADOR CORREA

ASESOR: LIC. JOSÉ LUIS MANCILLA ROSALES



CIUDAD UNIVERSITARIA 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

A los niños, que resisten.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	i
CAPÍTULO 1. INFANCIA.....	1
1.1 Conceptos de Infancia y Niñez.....	1
1.2 Concepto de niño y su percepción a través de la Historia.....	3
1.3 La múltiple mirada del Niño.....	6
1.3.1 Construcción discursiva de la infancia en la posmodernidad.....	6
1.3.2 El desarrollo social del niño.....	9
1.3.3 Nuevas concepciones sociológicas y psicológicas del Niño.....	12
CAPÍTULO 2. ESCUELA.....	23
2.1 Conceptualización de la escuela como institución de la Sociedad.....	23
2.1.1 Lo instituido, lo instituyente y la institucionalización de la Escuela.....	29
2.1.2 Relaciones de poder en la escuela y la subjetivación de los niños.....	32
2.2 La escuela primaria.....	37
2.2.1 Principios de la Educación Primaria en México.....	40
2.2.2 Acciones relativas al Derecho a la Participación Social del Niño en la Escuela.....	48
CAPÍTULO 3. PARTICIPACIÓN SOCIAL.....	52
3.1 Concepto de “participación social”.....	52
3.2 Formalismo y Realismo Jurídico.....	56
3.3 Paternalismo Jurídico.....	60
3.4 Ética y Derecho a la Participación Social.....	66
3.5 El desarrollo moral del Niño.....	71
3.6 Desarrollo ético y emocional del niño en su contexto social.....	76
3.7 Algunas estadísticas.....	79
CAPÍTULO 4. EL MARCO CONSTITUCIONAL EN MÉXICO FRENTE A LA PERSPECTIVA INTERNACIONAL.....	84
4.1 El derecho a la participación infantil en la reforma al artículo 4° de la Constitución Mexicana.....	84
4.2 Garantías que contempla el derecho a la participación.....	84

4.3	El derecho a la participación en la Ley de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y en la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.....	85
4.4	El derecho a la participación en el marco internacional.....	90
4.4.1	Declaración Universal de los Derechos Humanos.....	90
4.4.2	Pacto de San José de Costa Rica.....	91
4.4.3	Declaración de los Derechos del Niño.....	91
4.4.4	Convención sobre los Derechos del Niño.....	92
4.5	El Derecho a la participación como Derecho Fundamental.....	93
4.6	Medios de protección del derecho a la participación.....	96
4.7	Análisis de los valores axiológicos del derecho fundamental a la participación.	102
CAPÍTULO 5. ESTUDIO DE CAMPO		105
5.1	Justificación de la metodología.....	105
5.1.1	La investigación cualitativa	111
5.1.2	Entrevista	113
5.1.3	Grupo Focal	114
5.1.4	El juego como herramienta de intervención-acción en grupos infantiles	116
5.2	Resultados.....	119
5.2.1	Encuesta	119
5.2.2	Entrevista	124
5.2.3	Juegos.....	126
5.2.4	Grupo Focal	135
5.3	Análisis de los resultados	137
PROPUESTA.....		143
CONCLUSIONES.....		148
BIBLIOGRAFÍA.....		150
ANEXOS		156

INTRODUCCIÓN

¿Por qué realizar una tesis relacionada con niños y su derecho a la participación social?, el motivo es simple: comprobar, a partir de un estudio de campo, el alcance pragmático que tiene la ley en la materia, así también sustentar y comprobar algunas teorías pedagógicas, psicosociológicas y sociojurídicas que convergen en la niñez y su participación. El trabajo del abogado no debe limitarse a brindar servicios privados o públicos, ni tampoco al simple ejercicio interpretativo de la ley, pues la abogacía es un campo con múltiples posibilidades; esta investigación pretende servir de ventana a una de esas posibilidades: el Derecho como herramienta para la promoción y defensa de los derechos de los niños, específicamente, del derecho a la participación social en la escuela.

Hoy en día, los objetivos planteados por las instituciones educativas para que los niños alcancen los niveles educativos mínimos en lo referente a la educación cívica, al sentido y protección de la justicia, el ejercicio de la democracia, la toma de decisiones colectivas, el consenso y la “armonía” entre los estudiantes y demás personas que asisten a la escuela, han quedado en el papel, con esfuerzos que incluso se ejercen bajo las mejores intenciones: libros de texto, talleres para niños, recreos asistidos, “actualizaciones” para maestros, modificación a las instalaciones, programas diversos para los padres de familia, y demás acciones basadas en supuestos principios progresistas y teorías constructivistas.

Que los niños participen directamente en las cuestiones donde ellos son el centro o parte del problema es un derecho y una actividad obligatoria si de ciudadanía, autonomía, igualdad y democracia se trata. La escuela es el primer encuentro de los niños con el mundo social, el tiempo y espacio donde se desarrollan las habilidades sociales y formas más básicas para hacer vínculos con los otros, donde las reglas y prácticas normativas juegan un papel primordial en la dinámica del niño en sociedad y donde la ideología se va gestando.

Aquí, se revisa la literatura que describe las cuestiones enunciadas y se somete a prueba y análisis, en un estudio de campo que tiene como objeto responder a la pregunta *¿Cómo construir un dispositivo de intervención escolar con el que se fomente el derecho del niño a la participación social?*

El presente trabajo consta de un análisis teórico y jurídico, y de su comparación con la investigación de campo; características que una tesis de licenciatura en Derecho o en Ciencias Sociales (con respecto al tándem práctica/teoría) debe cumplir como mínimo. Como advertencia, no se debe esperar de esta tesis una collage de leyes con comentarios repetitivos propios o de juristas renombrados, ni de propuestas rimbombantes de modificación de tal o cual enunciado legal para alguna brillante reforma; tampoco un resumen de teorías atractivas que cumplen con requisitos de titulación pero sin coherencia alguna, entre ellas, ni con el objetivo de investigación; mucho menos se podrá encontrar un volumen de ideas copiadas sin relación alguna con la realidad social.

En el primer capítulo, revisamos el significado y la etimología de los términos relacionados al concepto “niño”, así como de su construcción histórica; describimos cómo es que hoy en día, la sociología, la psicología y la pedagogía construyen la concepción posmoderna del niño; y analizamos el desarrollo social del niño desde las diversas posturas con respecto a la niñez, que ofrecen la sociología y la psicología, respectivamente.

En el segundo capítulo esquematizamos la institución Escuela, su dinámica social y relaciones de poder entre sus sujetos a partir de algunos planteamientos de la filosofía estructuralista; comparamos esta descripción con una breve historia de la escuela de educación primaria en México y de sus principios; finalmente, estudiamos el papel de la participación social infantil en la escuela primaria actual.

En el tercer capítulo, disertamos los tipos y niveles de participación social; se compara este derecho del niño con el llamado “paternalismo jurídico”; se inspecciona a la luz del positivismo y formalismo jurídico; y se fundamenta a partir

de la Ética. Hecho esto, postulamos nuestra propuesta de definición de “participación social del niño” para fines metodológicos.

Posteriormente, se expone el desarrollo moral, ético y emocional del niño a partir de la psicología moral y la relevancia del contexto social de éste. Al final, podemos encontrar algunos datos e índices estadísticos nacionales e internacionales sobre la educación, institución escolar y el niño.

El capítulo cuarto, enfocado al análisis teórico-jurídico, reúne las normas federales e internacionales relativas a los derechos de los niños, a la participación social y a la participación social infantil; además, detallamos los pros y contras del derecho del niño a la participación social como derecho fundamental.

En el capítulo quinto, centro de la presente tesis, fundamentamos nuestra postura metodológica con base en los principios de la investigación cualitativa y de la llamada “nueva sociología de la infancia”; enunciamos y explicamos los instrumentos empleados en la investigación con los niños con quienes trabajamos, y analizamos los resultados obtenidos a partir de este proceso.

Al final del capitulo, se encuentran las propuestas y conclusiones producto de la reflexión de este trabajo.

CAPÍTULO 1.

INFANCIA

1.1 Conceptos de Infancia y Niñez.

El breve diccionario de la lengua española define lo siguiente:

“Infante: niño pequeño; hijo de un rey español o portugués (excepto el heredero del trono); soldado adiestrado para combatir a pie: latín *infantem*, acusativo de *infans* (radical *infant-*) niño pequeño, mudo, (substantivo), de *infans* (adjetivo) joven, que no habla todavía, que no sabe hablar; que no puede hablar, de *in-* “no” + *fans*, participio activo de *fari* hablar.”¹

“Niño: persona que se halla en el periodo que va del nacimiento a la pubertad (*niñez* periodo de la vida humana, que va del nacimiento a la pubertad), probablemente del romance común *ninnus* niño, palabra infantil, de la misma familia que otras palabras infantiles cariñosas indoeuropeas, como el sánscrito *nanā-* madre, el griego *nanná* tía, *nénnos* tío, el italiano *nonna* abuela. Probablemente de la misma familia: *nene*.”²

Por otra parte, el Diccionario de la Real Academia Española define:

“Niñez:

1. f. Periodo de la vida humana, que se extiende desde el nacimiento a la pubertad.
2. f. Principio o primer tiempo de cualquier cosa.”³

“Niño (de la voz infantil *ninno*):

1. adj. Que está en la niñez. U. t. c. s.
2. adj. Que tiene pocos años. U. t. c. s.

¹ Gómez de Silva, Guido. *Breve Diccionario de la Lengua Española*. Segunda Edición. Fondo de Cultura Económica. México. 1998. p. 376.

² *Ibidem*. p. 483.

³ Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. <http://lema.rae.es/drae/?val=niñez> [Fecha de consulta 08 de abril de 2015].

3. Que tiene poca experiencia. U. t. c. s.
4. Adj. despect. Que obra con poca reflexión y advertencia. U. t. c. s.
5. m. y f. afect. Persona que ha pasado de la niñez. U. m. en vocat.
6. m. y f. And., Can. Y Hond. Persona Soltera, aunque tenga muchos años.
7. m. y f. Am. Tratamiento que se da a personas de más consideración social.
U. m. ante n. p.
8. f. Pupila del ojo.
9. f. *El Salvu, Hond. Y Nic.* Mujer que no ha perdido la virginidad.”⁴

“Infante, ta. (Del lat. *Infans, -antis*)

1. m. y f. Niño que aún no ha llegado a la edad de siete años.
2. m. y f. Pariete del rey que por gracia real obtiene el título Infante o Infanta.
3. m. Cada uno de los hijos varones y legítimos del rey, nacidos después del príncipe o de la princesa.
4. Hasta los tiempos de Juan I hijo primogénito del Rey. *Infante heredero. Infante primero heredero.*
5. m. Soldado que sirve a pie.
6. m. Infante de coro.
7. m. ant. Descendiente de casa y sangre real.
8. u. c. f. ant. Infanta real. *Una infante.*
9. F. Hija legítima del rey no heredera del trono.
10. Mujer de un infante.”⁵

“Infancia (Del lat. *I infantia*)

1. f. Período de la vida humana desde que se nace hasta la pubertad.
2. f. Conjunto de los niños de tal edad.

⁴ Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. <http://lema.rae.es/drae/?val=niño> [Fecha de consulta 08 de abril de 2015].

⁵ Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. <http://lema.rae.es/drae/?val=infante> [Fecha de consulta 08 de abril de 2015].

3. f. Primer estado de una cosa después de su nacimiento o fundación. *La infancia del mundo, de un reino, de una institución.*⁶

Ambos diccionarios coinciden en que la infancia y niñez son el periodo que va desde el nacimiento hasta la pubertad de un ser humano; estas definiciones son biológicas e inmutables.

Las voces infancia, infante, niñez y niño, tienen un significado social rico y, tanto el Diccionario de la Real Academia Española como el Diccionario etimológico, coinciden en definir al infante como: hijo de un rey que no es heredero al trono, un no príncipe ni princesa, soldado adiestrado para combatir a pie, e *in-fante*, sujeto que no habla. Mientras que de niño se dice que probablemente viene de palabras cariñosas que fueron usadas para llamar a ciertas personas dentro de una familia, también, según tales diccionarios, utilizada para señalar a una persona con poca experiencia y, de manera despectiva, con dificultades para reflexionar.

Como podemos observar, las definiciones de infante y niño remiten a una persona pequeña, sin capacidad o facultad para hablar y subordinada, cuando menos, en el orden de lo familiar y militar.

1.2 Concepto de niño y su percepción a través de la Historia.

El concepto de *niño* e *infante* no se limita a lo recuperado por los diccionarios; éste, como cualquier concepto, se modifica de acuerdo al idioma, al momento histórico y a la organización social, entre otros factores. Por lo tanto, al niño se le ve y entiende de una forma particular de acuerdo a su entorno, por lo que es central realizar una breve reseña⁷ con el fin de dar cuenta de la génesis del “niño” de hoy en día.

Con la modernidad, llegó el inicio de la privatización de los espacios; la escala de la burguesía permitió que las casas se construyeran de tal forma que cada

⁶ Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. <http://lema.rae.es/drae/?val=infancia> [Fecha de consulta 08 de abril de 2015].

⁷ Cfr. Dolto, Françoise. *La causa de los niños*. S.N.E. Paidós. Ciudad de México. 2010. pp. 49-60

persona que viviera ahí tuviera privacidad. La habitación de los padres se separó de la de los hijos, esto se dio tanto dentro como fuera del seno familiar, del mismo modo la socialización del niño comenzó a verse limitada.

“Calor al fuego, calor humano, el hogar reunió mucho tiempo a adultos y niños en torno de una única fuente de calor para la velada, en la casa fría. Actividades y descanso tenían lugar dentro de una misma habitación. La técnica puso fin a la promiscuidad familiar. Pero al mismo tiempo desalojó a la convivencia. En cuanto fue posible caldear varias habitaciones, los niños dispusieron de cuartos separados de los de sus padres.”⁸

Durante el medievo, el niño de 7 años era considerado pre-adulto y ya estaba destinado al servicio no solo de la familia, sino también de la sociedad, de su grupo social y de la corporación del padre; en cambio, la familia del siglo XIX opta por confiarlo menos al exterior. A finales de la Edad Media aparecen en Occidente los principios de la escuela donde a los niños se les comienza a mezclar según su edad y no por su disciplina o nivel de aprendizaje, la sociedad de los estratos más altos escapó un buen tiempo a los inicios de esta internación escolar, los hijos de feudales se dedicaron al aprendizaje de las armas hasta que la Iglesia fue quien presionó a las familias a internar a los niños a las escuelas.

“La Iglesia contribuyó en no escasa medida a cargar a los niños todos los pecados del mundo, y a afirmar que su vulnerabilidad los hace sospechosos: son permeables a los malos espíritus. (...)El niño nace marcado. Marcado por la desgracia, por su debilidad. Se desconfía de él, cuando no se lo desprecia. Siendo lo que es, tiene necesidad de una completa reelaboración para escapar al poder maléfico que en esta fácil presa encuentra su asiento predilecto.”⁹

En la mayoría de los ámbitos hasta la Segunda Guerra Mundial, los niños no hablaban en la mesa en presencia del padre, salvo si se le hacían preguntas, el rito de pasaje o la escena que representa este pasaje era la primera comunión;

⁸ Dolto, Françoise. Op. Cit. p. 49

⁹ Ibídem, p. 53.

ellos no tenían derecho a la palabra si no se les invitaba. En las clases burguesas el niño no tenía admisión en la mesa del padre, solo podía comer en la mesa con la “*mademoiselle*” (mujer que se encargaba de instruirle en las buenas maneras). Fue hasta la década de los 60’s del siglo XX que era relativamente común que el hijo interrumpiera al adulto expresándose en las reuniones familiares.

Hoy en día, los adultos hemos limitado la movilidad de los niños, alegamos en razón de su seguridad y de que podría ser peligroso tanto para su integridad física como mental. En general, no se les permite salir ni manipular muchos objetos de exclusividad adulta, estas limitantes pueden ser cumplidas mientras se esté bajo nuestra vigilancia pero fuera de ésta muy seguro que los niños, en busca de conocer el mundo que los rodea, transgreden tales normas. El único contacto social que ellos pueden llegar a tener fuera de su familia, en el mejor de los casos, es la escuela.¹⁰

Por su parte, la Escuela y la Pedagogía fueron centrales en la concepción social de la infancia y el niño durante la era moderna, se apropiaron de éste en lo discursivo, con un saber sobre el “cómo formarlo”, así como en lo corporal y psíquico, sometiéndolo a la institución escolar y sus prácticas morales y del aprendizaje.

“Por un lado [la pedagogía], proclama ser tributaria del concepto moderno de *infancia*; por otro, abstrae todas las características históricas de la niñez humana. A la vez, y mediante un proceso de segregación y reintegración de sentidos, contribuye a la construcción de la infancia, de la que declara ser subsidiaria. Finalmente, se posiciona como reivindicadora de una infancia naturalmente normal; inversa a la *tradicional* visión del niño como adulto pequeño”¹¹

“Volviendo a los elementos comunes en relación con la construcción del objeto infancia, es prudente señalar que esta diferenciación entre la elaboración discursiva promovida a partir de la infancia en general (psicología-psicoanálisis-

¹⁰ Cfr. Dolto, Françoise. Op. Cit. p. 54-56.

¹¹ Narodowski, Mariano. *Infancia y Poder. La Conformación de la Pedagogía Moderna*. Primera Edición. Aique Grupo Editor. Buenos Aires. 2006. p. 25

pediatría) y de la infancia en situación específicamente escolar (psicología, educacional-pedagógica) supone, más allá de las múltiples y complejas relaciones existentes entre ambos campos, una diferenciación en el objeto de estudio: mientras que la primera elaboración estudia niños; la segunda se aboca a una infancia integrada en instituciones escolares que se especializan en producir adultos: la escuela. El objeto de esta última elaboración discursiva, solamente es el niño en tanto alumno”¹²

1.3 La múltiple mirada del Niño

1.3.1 Construcción discursiva de la infancia en la posmodernidad

Se entiende por posmodernidad el pensamiento que rompe con los paradigmas (modelo de pensamiento aceptado por una mayoría dentro de una disciplina o ciencia dura que se pone en marcha en el momento en que, aborda una problemática concreta, investiga un fenómeno cualquiera e intenta darle respuestas¹³) que edificaron la sociedad y sus instituciones, así como también a las ciencias duras, la sociología, las artes, filosofía, y la arquitectura, por mencionar algunas, en la etapa histórica conocida como Modernidad. Estos paradigmas tienen como núcleo la concepción de que, el mundo y su realidad puede ser aprehendido en su totalidad por el hecho de solo pensarlo que, a partir de un método experimental único, puede medirse y predecirse; y, con respecto al ser humano, que existe una evolución de sus diversas facetas y que sus valores morales son sólidos y universales. En fin, un conglomerado de concepciones que llevan a percibir la realidad como un conjunto de entes puramente materiales.

Buenfil Burgos revisa los trabajos de diversos pensadores posmodernos como Lyotard, Feyerabend y Foucault, y resume la posmodernidad como la “condición de inteligibilidad que se produce en la articulación de aquellas líneas que tienden al cuestionamiento, debilitamiento, sacudimiento y erosión, desde diferentes

¹² Narodowski, Mariano. *Infancia...* Op.Cit. p. 27.

¹³ Cfr. Kuhn, Thomas. *La estructura de las Revoluciones Científicas*. Tercera Edición. FCE. México. 2007. Pp. 14-20.

campos (*i. e* ciencias, estética, ética, política filosofía, etc.) del carácter absoluto, universal de las bases del pensamiento moderno.”¹⁴

En este apartado, aludimos a la desfragmentación de la Infancia como metarrelato de la sociedad. Para Lyotard los metarrelatos son las supuestas verdades universales o mitos contruidos fundamentalmente por las ciencias de la Modernidad¹⁵, pero también por la religión y la filosofía. En el mismo sentido, el concepto niño no es un término y ente puramente biológico, universal e inmóvil, “Es necesario tener en cuenta siempre que tanto el objeto ‘infancia’ como el objeto ‘adolescencia’ como ese discurso psicológico o didáctico con el que se justifican las relocalizaciones poseen, todos sin excepción, un *status* que se configura a lo largo de la historia y que, por lo tanto, no constituyen ni objetos ni explicaciones ‘naturales’ ”¹⁶.

Por lo tanto, la infancia de hoy en día está lejos de ser solo un paso del nacimiento a la adolescencia, un sujeto que se le protege, educa y que muestra un gusto por el juego. Las vicisitudes de la infancia actual en México nos muestran una pluralidad de infancias, no una infancia única, sino que, dependiendo del contexto social de los sujetos crecen, su vivir y ser niño se configuran de manera particular. Algunos factores representativos de la niñez en el país, son la educación, los cuidados médicos, sus espacios y actividades lúdicas, un sinfín de programas estatales que los apoyan, organizaciones internacionales interesadas en su seguridad y bienestar, pero también, son la violencia, la pobreza, los *mass-media*, la alimentación deficiente y/o alta en calorías, derechos fundamentales olvidados y el consumismo, entre otros.

El filósofo y sociólogo Jean Baudrillard explica: “Como tantos otros ámbitos, la infancia y la adolescencia se han vuelto hoy en día un espacio condenado, por

¹⁴ Del Alba, Alicia (Comp.). *Posmodernidad y Educación*. Primera Edición. Porrúa. México. 1998. p. 22

¹⁵ Cfr. Lyotard, Jean-François. *La condición posmoderna*. S.N.E. Planeta-Agostini. Barcelona, España. 1993. pp. 9-11.

¹⁶ Narodowski, Mariano. *Después de Clase: Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Primera edición. Novedades Educativas. Bs. As. Argentina. 1999. p. 46

su abandono, a la deriva marginal y a la delincuencia”¹⁷. Para el autor, en el orden social y político, la infancia es un problema inseparable de la sexualidad, la droga, la violencia, el odio y otros aquellos problemas causados por la exclusión social; situación que empeora por la incapacidad de abordarla, ni el derecho, la psicología, sociología o moral pueden dar respuesta, todo ello, debido a la ruptura entre el orden simbólico y el orden biológico. Desde lo simbólico, el pasaje de la infancia es cada vez menos significativo y cada vez más plano, mecánico y plástico, desde lo biológico, es un producto, una simple operación técnica de la genética que lo está llevando a su desaparición, ahora es un vestigio.

“Basta con ver la Declaración Universal de los Derechos del Niño, adoptada por la ONU, para saber que la infancia es ya una especie en vías de extinción: <<Tengo la posibilidad de decir no... Tengo derecho a saber quién soy... Tengo derecho a una alimentación conveniente y equilibrada... Todo el mundo debe protegerme contra las brutalidades mentales y físicas... Tengo derecho a cantar, bailar, jugar y desarrollar mis talentos para conseguir el máximo de felicidad..., etc. >> (Nunca se había escuchado una declaración tan ubuesca, en la que además se ridiculiza al niño, convirtiéndolo en un mono sabio y endosándole el delirio jurídico de los adultos.)”¹⁸

Narodowski, por su parte, sostiene que actualmente la “infancia moderna declina, pero reconvirtiéndose: esto es, fugando hacia dos grandes polos. Uno es el polo de la infancia hiperrealizada, la infancia de la realidad virtual. Se trata de los chicos que realizan su infancia con internet, computadoras, sesenta y cinco canales de cable vídeo, *family games*, y que hace ya mucho tiempo dejaron de ocupar el lugar del no saber”¹⁹. “El otro punto de fuga que presenta el fin de la infancia lo constituye el polo que está conformado por la infancia desrealizada,

¹⁷ Baudrillard, Jean. *Pantalla total*. S.N.E. Anagrama. Barcelona, España. 2000. p. 119

¹⁸ *Ibidem*. p. 122

¹⁹ Narodowski, Mariano. *Después...* Op. Cit. p. 47

es la infancia que es independiente, que es autónoma, porque vive en la calle, porque trabaja a edad muy temprana”²⁰.

En otras palabras, la infancia hiperrealizada sería aquella que se desenvuelve, en la velocidad de los tiempos de hoy, dentro de la cultura de las nuevas tecnologías y los nuevos medios masivos de comunicación, lo que la conduce a comprender y manejar mejor las tecnologías que los adultos, dado que crece en ellas y se realiza en ellas. Son niños y niñas que no requieren, e incluso adiestran a los adultos para acceder a la información.

En el otro polo se encuentra la infancia desrealizada, independiente, y dejada a la deriva en las calles y en trabajos que los mantienen vivos. Los mayores les tenemos un descuido, no nos preocupamos más allá de darles la moneda. Es también una infancia que causa problemas en la escuela y en casa, y éstas, al no saber cómo “controlarla” ni contenerla, la desplazan a otros espacios.

Solo faltaría ubicar a la infancia que se vuelve un instrumento de la violencia más cruda, la que es susceptible de la trata de personas y de la participación activa o pasiva en las guerras.

Cabe señalar que no existe una sola forma de ser y vivir esta etapa de crecimiento, existen diversas posturas que identifican la pluralidad en la niñez, “no hay formas esenciales o constricciones, y la infancia no existe en una forma finita e identificable, sino, como sugieren trabajos como los de Aries o Mead en los que aquellos se apoyan, una multiplicidad de infancias.”²¹

1.3.2 El desarrollo social del niño

Durante toda su vida el sujeto se encuentra expuesto a un entorno social, convive con diversas personas; al nacer con la madre, pasa por la familia, la escuela, el grupo de amigos y, hoy en día, los medios de comunicación. Estos son también llamados agentes de socialización.

²⁰ Narodowski, Mariano. *Después...* Op. Cit. p. 51

²¹ Gaitán, Lourdes. *Sociología de la Infancia: nuevas perspectivas*. S.N.E. Síntesis. España. 2006. p. 72

Entiéndase por socialización “el proceso por el cual aprendemos las formas de una sociedad dada o grupo social para que podamos participar adecuadamente en ella”²². En esta dirección, los agentes de socialización, por diversos que sean, y sin importar el contexto en el que estén inscritos, exigen al niño un determinado actuar, los fines de la socialización son: “*Lealtad* a la sociedad, *respeto por las leyes*, un *compromiso* motivado de mantener una participación responsiva en sociedad, y formas de *competencia* que la sociedad considere aceptables. Estas metas son genéricas; son universalmente aplicables.”²³

La socialización se inicia desde que existe el primer vínculo humano, este vínculo es con la madre y/o con las personas que se encargan de sus primeros cuidados. En consecuencia, al dotarle de alimento, salud o adecuación ambiental, estas personas permitirán el afianzamiento del Yo en el niño, esto es, la capacidad de diferenciarse de su entorno.

“Desde la perspectiva del comienzo del niño en la vida, la relación cuidador-niño es donde la socialización comienza. ¿Qué pasa en esta relación que inicia la socialización? Muchas cosas diferentes.”²⁴

“Esta es la primera relación del infante con otra persona. Este es, por lo tanto, el primer encuentro significativo con ‘ser humano’. Ser cuidado es una de las primeras experiencias de la vida social. De tal forma, y antes de que un niño pueda evaluarlo, la relación con el cuidador es virtualmente toda la vida social que tiene y, por lo tanto, representa su primera percepción del mundo social. El infante cuyo cuidador pasa mucho tiempo con él o ella, cantando, jugando, y

²² Handel, Gerald, et al. *Children and Society. The Sociology of children and childhood socialization*. S.N.E. Roxbury Publishing Company. California. E.U.A. 2007.p. 83.

Socialization: the process by which we learn the ways of a given society or social group so that we can adequately participate in it. La traducción es del autor.

²³ *Ibíd.* p. 87.

²⁴ *Ibíd.* p. 89.

From the perspective of the individual child starting out in life, the caregiver-child relationship is where socialization begins. What happens in this relationship that initiates socialization? Many different things. La traducción y las comillas son del autor.

alimentándolo, tendrá diferente percepción de la vida social que el infante cuyo cuidador le provee solo del mínimo y somero cuidado.”²⁵

“No menos importante, es con este primer vínculo que el niño tiene el inicio rudimentario de un sentido del yo.”²⁶

“En suma, *a través de los cuidados, corresponder y ser correspondido*, el infante obtiene su primer sentido del yo, el primer sentido de otra persona y, la primera experiencia del vínculo social. En este vínculo, el infante desarrolla sus primeras expectativas y, por consiguiente, su primer sentido del orden social.”²⁷ Esta primera relación, también le permite al niño desarrollar vínculos significativos con otras personas que pueden incluir “otras figuras adultas, hermanos, compañeros de la misma edad y compañeros mayores en el vecindario y en la escuela, familiares, maestros, amigos y “enemigos”, figuras ficticias de las películas y televisión y personajes de libros. Un niño formará de alguna manera diferentes tipos de relaciones con cada una de estas personas; y porque cada una tiene un diferente estatus en la sociedad y diferente rol en relación con el niño, cada uno hará un tipo diferente de contribución a la socialización del infante”.²⁸

²⁵ Handel, Gerald, et al. *Children...* Op. Cit. p. 89

This is the infant’s first relationship with another person. It is therefore the first significant encounter with what it means to be human. Being cared for is one’s first experience of social life. As such, and coming before a child can evaluate it, the relationship with the caregiver is virtually all the social life an infant has and therefore presents his or her first expectation of social world. The infant whose caregiver spends much time with her or him, singing, playing, and feeding, will have a different expectation of social life than the infant whose caregiver provides only minimal and cursory care. La traducción es del autor.

²⁶ Ídem.

Not less important, in this first attachment the child has the rudimentary beginnings of a sense of self. La traducción es del autor.

²⁷ Ídem.

In sum, by being cared for, by evoking response and being responded to, the infant obtains its first sense of self, first sense of another person, and first experience of social relationship. In this relationship, the infant develops its first expectations and thus its first sense of social order. La traducción y las cursivas son del autor.

²⁸ Ibídem. p. 90

(...) who may include other adult figures, siblings, agemates and older children in neighborhood and school, relatives, teachers, friends and “enemies”, fictional figures from movies and television, and persons portrayed in books. A child will form movies a somewhat different kind of relationship with each of these people; and because has a different status in society and a different role in relation to the child, each will make a different kind of contribution to the child’s socialization. La traducción es del autor.

Es en este punto donde los agentes de socialización mencionados plantan las semillas de lo que la sociedad espera, a partir de la exigencia de roles, en la escuela, la casa, el grupo de amigos (principalmente durante el juego), y lo que los medios incitan, las conductas “buenas” que se esperan, son instauradas en el niño, bajo una dinámica de moldeamiento e institucionalización constantes.

Cabe señalar algunas ideas del investigador Jean Piaget, quien escribió sobre el desarrollo social del niño en diferentes bloques de edad, y por su relevancia para la parte experimental de este trabajo, añadimos lo que indaga sobre la infancia de 7 a 12 años.

Piaget menciona que el niño de 7 a 12 años tiene 3 capacidades importantes que no se presentan antes, el niño va liberándose paulatinamente de su egocentrismo, por lo que es capaz de colaborar y también competir en juegos que son complejos por las reglas a seguir; juegos que implican ciertas reglas, donde su fin es la victoria de una persona o equipo, por ejemplo el de las canicas. Al mismo tiempo, es en esta etapa en donde surge la reflexión, habilidad que le permite interiorizar y distinguirse de su entorno social.²⁹

“En vez de las conductas impulsivas de la primera infancia, acompañadas de una creencia inmediata y un egocentrismo intelectual, el niño, a partir de los siete u ocho años piensa antes de actuar y empieza de este modo a conquistar esa difícil conducta de la reflexión.”³⁰

1.3.3 Nuevas concepciones sociológicas y psicológicas del Niño

Se ha comentado que los conceptos que denotan al pequeño son cambiantes de acuerdo al espacio y momento socio histórico en el que son usados. De igual forma, las ciencias que estudian la infancia, sus bases epistemológicas y metodológicas, se encuentran influenciadas fuertemente por su contexto social, cultural e histórico.

²⁹ Cfr. Piaget, Jean. *Seis estudios de Psicología*. Cuarta Edición. Labor. Colombia. 1995. pp. 54-58.

³⁰ *Ibíd.* p. 57.

Desde que se escribe sobre infancia, la sociología se ha centrado “en los procesos de socialización y, de otro lado, en el análisis del comportamiento de las principales instituciones encargadas de llevar a cabo el proceso socializador: la familia y la escuela. En ambos casos, los niños no constituyen el objeto formal de estudio, sino uno instrumental respecto a los fines principales: el orden del sistema social, el funcionamiento de las instituciones sociales.”³¹

Como es notorio en el significado de “niño”, visto en el primer apartado, cuando la sociología intenta estudiar al sujeto infantil, éste solo se percibe como un pasaje donde lo central es la socialización que le llevará a la edad adulta. Es hasta el momento que al niño se le atribuyen significados diferentes, una perspectiva de cuidado y protección, que su estudio también deja de ser accesorio, para pasar a ser un objeto de estudio central; en consecuencia, al niño se le atribuyen derechos, una tipología penal, un desarrollo psicogenético y físico acorde a su edad, ello, derivado de las miradas de diversas ciencias y disciplinas.³²

Para la socióloga Lourdes Gaitán, el interés científico sobre el niño partió en un primer momento de “sus problemas, o de los niños problema”; es, gracias a las investigaciones de Margaret Mead y Ruth Benedict, que el niño se convierte en objeto de estudio, ellas son quienes postulan al “Niño” como una construcción social que depende de su contexto cultural y, sobre todo, el papel económico que estos juegan en la sociedad. Ellen Kelley y su visión sobre la educación del niño, así como los trabajos de Dewey y Montessori, representan aportes al creciente enfoque de la infancia.³³

“El término ‘sociología de la infancia’ se puede rastrear desde principios del pasado siglo y la Edición de la Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales de 1930 ya incluía 58 páginas del ‘niño’ divididas en 12 partes, aunque su

³¹ Gaitán, Lourdes. Op. Cit. p. 43.

³² Cfr. Ibídem. pp. 44-48.

³³ Cfr. Ibídem. p. 49.

contenido estaba más relacionado con temas de política social, que con la búsqueda de conocimiento sobre la posición de los niños en la sociedad.”³⁴

“Es a partir de los años ochenta y primeros noventa cuando surge la inquietud de la búsqueda de nuevos enfoques en el ámbito universitario de distintos países. Así, en 1982 Cris Jenks edita en Gran Bretaña *The Sociology of Childhood. Essential Readings (La Sociología de la Infancia. Lecturas esenciales)* en la que reúne una variedad de textos seleccionados de autores tan distintos como Ariés, Merleau-Ponty, Bachelard, Parsons, Durkheim, Foucault, Piaget, Mead o Manheim, con la intención de demostrar la ausencia de cualquier visión consensuada del niño en la teoría social pero, sobre todo, con el propósito de demostrar que son los diferentes modelos teóricos de vida social que sostienen los autores los que dan lugar a una diversidad de visiones de la infancia.”³⁵

A raíz de diversas investigaciones realizadas en Europa en la década de los 80’s del siglo anterior, de círculos académicos, publicaciones periódicas sobre temas especializados de la infancia y de congresos internacionales enfocados en la intervención social en el campo infantil, surge paulatinamente lo que Gaitán llama Nueva Sociología de la Infancia.³⁶ Esta perspectiva, conformada por un marco de investigaciones transdisciplinarias puede dividirse en 3 enfoques, los cuales desarrollamos, tomando en cuenta sus principales aportaciones.

Enfoque estructural

Nace de un proyecto de investigación realizado en diversos países entre los años 1987 y 1992, liderado por el sociólogo danés Jens Qvortrup, que se ocupa de estudiar diversas facetas de la infancia: su sociografía, estatus legal, economía y actividades que realiza. Con este trabajo, postula algunas tesis encaminadas a hacer un estudio objetivo de la infancia. Señala que la infancia es una forma particular de la estructura total de una sociedad; estudiar al niño es problemático, se le piensa como un ente ahistórico y acultural; la infancia es parte integral de

³⁴ Gaitán, Lourdes. Op. Cit. p. 43.

³⁵ Cfr. Ibídem. p. 50.

³⁶ Cfr. Ibídem. pp. 50-54 .

la sociedad, desde pequeños se obliga al trabajo escolar, influyen en los planes de quienes conforman su entorno social, son co-constructores de la misma infancia y de la sociedad; los niños están expuestos a las mismas problemáticas adultas pero, de un modo particular, ellos también se ven influenciados por los grandes acontecimientos; la dependencia que se les endosa a los niños con respecto a los adultos tienen consecuencias en su invisibilidad social y en las posibilidades de ejercer sus derechos; finalmente, Qvortrup señala que no son los padres, sino la ideología sobre la familia, la que constituye una barrera contra los intereses y bienestar de los niños, que los lleva a ser encuadrados en una clase minoritaria, marginada y paternalizada.³⁷

Enfoque Construccionista

Derivado de la crítica al positivismo en la sociología inglesa durante los años 70's del siglo XX, las investigaciones hechas principalmente por Cris Jenks, Alan Prout y Allison-James, describen a la infancia como un producto construido por la sociedad, una aproximación a su estudio nos obliga, primero, a “deconstruir” la infancia de sus universalismos biológicos y evolucionistas para construir una visión del niño, que sea coherente con su contextos referenciales.³⁸

Esta perspectiva crítica, entre otras cosas, las concepciones que se tuvieron sobre el niño en diferentes momentos, el *niño salvaje*, *natural* y *social*, cada prototipo de niño respaldado por la biología, psicología, pedagogía y sociología, entre otras disciplinas, además del poder ejercido por los adultos en sus diferentes instituciones sociales.³⁹

A juicio de este enfoque, el estudio de la infancia debe entenderse como una construcción social dentro de sus variables (género, escolaridad, etnia y edad) y, lo que es central, los niños son sujetos activos de su misma construcción y vida social, por lo que otras variables a tomar en cuenta son, por un lado, su propia percepción como niños, el significado que le dan a sus actividades y las

³⁷ Gaitán, Lourdes. Op. Cit. pp. 64-67.

³⁸ Cfr. Ibídem pp. 73-74.

³⁹ Cfr. Ibídem pp. 74-76.

relaciones que construyen con sus padres, maestros, amigos, entre otros. Agregado a esto, el enfoque construccionista identifica el método etnográfico como una metodología útil para esta tarea.⁴⁰

Enfoque Relacional

Posición iniciada por Berry Mayall en su obra *Towards a Sociology of Childhood. Thinking from children's lives*, basada en las ideas de Jens Qvotrup, específicamente en el aspecto generacional, y en la lectura de género hecha por los movimientos feministas; propone una mirada fundamentalmente relacional, esto es, estudiar al desde las relaciones que forma con otros niños y adultos, del mismo modo menciona que debe contemplarse que los niños le dan significado a su experiencia de vida y actúan con apoyo en éste, por lo que el conocimiento basado en la experiencia propia de los niños puede dar una luz más objetiva de la que se cree. De estas bases se desprenden nuevas formas de abordar la socialización, el desarrollo moral y hasta el ejercicio de la política en el niño.⁴¹

Aunque los enfoques descritos deriven de diversos momentos y fundamentos teóricos y prácticos, permiten comprender la infancia desde una perspectiva compleja y que la intervención de campo que pretendemos permita no solo el estudio sino también que sea de utilidad para los niños. A continuación se transcribe un esquema de estos enfoques:

⁴⁰ Gaitán, Lourdes. Op. Cit. pp. 78-80.

⁴¹ Cfr. Ibídem. pp. 87-89.

Planteamientos generales de los enfoques de la Nueva Sociología de la Infancia⁴²

	Estructural	Construccionista	Relacional
Infancia	<ol style="list-style-type: none"> 1. La infancia es una forma particular y distinta de la estructura social. 2. Es una categoría variable histórica y cultural. 3. Es parte integral de la sociedad y de la división del trabajo. 4. Está expuesta a las mismas fuerzas que la adultez, pero de un modo distinto. 5. Es una minoría, sujeta a tendencias de marginación y paternalización. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La infancia es una construcción social. 2. La infancia es una variable del análisis social. 3. Definir a la infancia como fenómeno es también un proceso de construcción. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La infancia es un proceso relacional
Niños	<ol style="list-style-type: none"> 1. Son co-constructores de la infancia y la sociedad. 2. La dependencia de los niños repercute en su invisibilidad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las relaciones sociales y la cultura de los niños deben estudiarse en sus propias dimensiones. 2. Los niños son activos en la construcción de sus vidas sociales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Debe tenerse en cuenta cómo los niños experimentan sus vidas y relaciones sociales. 2. Es preciso desarrollar el punto de vista de los niños. 3. El conocimiento basado en la experiencia de los niños es fundamental para el reconocimiento de sus derechos.
Sociedad	<ol style="list-style-type: none"> 1. La ideología de la familia constituye una barrera para los intereses y el bienestar de los niños. 		
Sociología		<ol style="list-style-type: none"> 1. La etnografía es una metodología particularmente útil para el estudio de la infancia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La generación es un concepto clave para entender las relaciones niño/adulto, sea en el nivel individual o grupal.

⁴² Gaitán, Lourdes. Op. Cit. p. 102.

Del mismo modo, el niño ha sido sujeto central en la Psicología con particularidades centrales, esto depende de la corriente o psicología que se trate y de la institución y contexto social en el que se encuentra al niño. De igual manera que la sociología, la psicología estudia al niño en su entorno familiar, escolar y hospitalario, pero su intervención o aplicación directa se encuentra, concéntricamente, en aquellas psicologías que estudian el desarrollo psicosocial, neuronal, el aprendizaje y todas aquellas técnicas terapéuticas aplicadas a las problemáticas que presentan los niños circunscritos en las áreas mencionadas.

Para las psicologías, la conceptualización de “niño” puede ser interminable, y dependiendo de sus bases metodológicas y epistemológicas, esta conceptualización es variable.

Para los estudiosos de este campo, las psicologías que estudian el desarrollo humano se pueden agrupar en 5 categorías. La perspectiva psicodinámica, asociada estrechamente a la obra de Sigmund Freud y de los autores que han seguido con su trabajo, consta principalmente en la idea metapsicológica de la existencia de las “pulsiones”, fuerzas internas al organismo humano que buscan constantemente ser satisfechas inconscientemente pero que dependen del principio de la realidad, por lo que el desarrollo del niño estribará en cómo les da salida a estas pulsiones; mismas que obedecen al momento o etapa psicosexual en la que se encuentra.⁴³ Esta perspectiva tiene un espectro de aplicación muy amplio, es base de la metodología e intervención terapéutica en el área, clínica, educativa y familiar.

El enfoque conductista o behaviorista, contrario al psicodinámico, apunta hacia los factores externos como determinantes de la conducta humana. Los factores más importantes para esta teoría son los estímulos que se imprimen en una persona, postulando que si se conoce la fuente de los estímulos, se predecirá el actuar y vivir del sujeto expuesto y, del mismo modo, este podrá ser manipulado. Las teorías fundantes de esta psicología son el condicionamiento clásico (o

⁴³ Cfr. Feldman, Robert. *Desarrollo en la Infancia*. Cuarta Edición. Pearson Educación. México. 2008. pp. 21-23.

sustitución de estímulos), el condicionamiento operante (o la sustitución de estímulos correlacionados con consecuencias positivas y negativas) y, el aprendizaje a través de la imitación, teoría que busca explicar el aprendizaje social; estas ideas fueron formuladas por J. Watson, Pavlov y Bandura, entre otros.⁴⁴ Su campo de aplicación se ha reducido dadas las implicaciones éticas de su metodología, aun así, representa un eje en la investigación e intervención clínica y, de una manera clara, en las técnicas de enseñanza tradicionales.

La perspectiva cognoscitiva de Jean Peaget postula la existencia de estadios cognitivos que se diferencian en los sujetos por su capacidad para aprehender su entorno, modificarlo y comprenderlo. La aparición de estas etapas va desde los 0 hasta los 12 años, donde el niño, a partir de esquemas mentales, va representando el mundo y su capacidad para aprender depende de la capacidad para esquematizar u ordenar mentalmente la realidad.⁴⁵

La perspectiva contextual puntualiza una mirada compleja sobre el desarrollo humano, señala que el niño no se desenvuelve en lo individual sino que también su entorno influye en éste. Dentro de esta mirada se encuentra el enfoque bioecológico de Bronfrenbrennen y la teoría sociocultural de Vigotsky.⁴⁶

El enfoque bioecológico propone que el entorno del ser humano se compone del microsistema (ambiente cotidiano), mesosistema (interrelación del niño con el microsistema, los padres, hermanos, amigos, profesores, por mencionar algunos), exosistema (las instituciones, comunidad, escuela o centro de trabajo), macrosistema (La sociedad, religión, el Estado o la cultura) y el cronosistema (eventos histórico-sociales). La influencia de cada sistema es interrelacional, por ejemplo, la falta de empleo de un padre (exosistema) influye en la relación con su familia y sus hijos (mesosistema y microsistema).⁴⁷

⁴⁴ Cfr. Feldman, Robert. *Desarrollo...* Op.Cit. pp. 23-25.

⁴⁵ Cfr. *Ibíd.* pp. 25-27.

⁴⁶ Cfr. *Ibíd.* p. 28.

⁴⁷ Cfr. *Ibíd.* pp. 28-30.

La teoría sociocultural de Vigotsky aunque tiene más de 70 años y su difusión más de 30 años, es una teoría vanguardista que, particularmente, sirve como eje de las teorías de enseñanza-aprendizaje actuales. Este estudioso postula, entre otras ideas, que el aprendizaje de la realidad es el resultado de la dinámica interrelacional entre las personas de una cultura.⁴⁸

Por último, la perspectiva evolutiva apoyada en la teoría evolucionista de Darwin propone que la herencia genética determina los aspectos de la personalidad y del comportamiento social, su principal exponente fue Konrad Lorenz.⁴⁹

Principales perspectivas acerca del desarrollo infantil⁵⁰

Perspectiva	Ideas clave acerca del comportamiento y desarrollo humanos	Principales representantes	Ejemplo
Psicodinámica	El comportamiento a lo largo de la vida está motivado por fuerzas inconscientes internas, enraizadas desde la niñez sobre las que tiene poco control	Sigmund Freud, Erik Eriksson	Esta visión podría sugerir que un adolescente con sobrepeso tiene una fijación en la fase oral de desarrollo.
Conductista	El desarrollo se entiende a través del estudio del comportamiento observable y los estímulos ambientales.	John B. Watson, B. F. Skinner, Albert Bandura	Desde esta perspectiva, un adolescente con sobrepeso se considera como alguien que no recibe recompensas por buenos hábitos nutricionales y de ejercicio.
Cognoscitiva	Analiza cómo afectan el comportamiento los cambios o el crecimiento en la	Jean Piaget	Esta visión sugiere que un adolescente con sobrepeso no aprendió formas

⁴⁸ Cfr. Feldman, Robert. *Desarrollo...* Op.Cit. p. 31.

⁴⁹ Cfr. *Ibíd.* pp. 31-32.

⁵⁰ *Ibíd.* p. 33.

	forma en que las personas conocen, comprenden y piensan acerca del mundo.		efectivas de permanecer en un peso saludable y no valora la buena nutrición.
Contextual	El comportamiento está determinado por la relación entre los individuos y sus mundos físico, cognoscitivo, de personalidad y social.	Lev Vigotsky, Urie Bronfenbrenner	Desde esta perspectiva, el adolescente quizá tenga sobrepeso por un ambiente familiar en el que la comida y los alimentos son inusualmente importantes y se entremezclan con rituales familiares.
Evolutiva	El comportamiento es el resultado de la herencia genética de nuestros ancestros; los rasgos y el comportamiento que son adaptativos para promover la supervivencia de la especie se heredaron a través de selección natural.	Konrad Lorenz; influido por la obra temprana de Charles Darwin	Esta visión podría sugerir que un adolescente tiene una tendencia genética a la obesidad porque la grasa adicional ayudó a sus ancestros a sobrevivir en tiempos de hambruna.

Cabe mencionar aquella psicología que toma aportes de las neurociencias, que aunque sus bases teóricas son evolutivas, cognoscitivas y conductistas, ha brindado en las últimas décadas un panorama del desarrollo humano nunca antes visto y ha dado luz sobre las estructuras y procesos neurocerebrales que determinan el comportamiento, las emociones y las llamadas funciones cerebrales superiores como el aprendizaje, memoria y lenguaje.⁵¹

⁵¹ Cfr. Tronick, Ed. *The Neurobehavioral and Social-Emotional Development of Infants and Children*. Primera Edición. Norton and Company, Inc. Nueva York. Estados Unidos. 2007. pp. 16-17.

Ya visto un pequeño panorama de algunas teorías sociológicas y psicológicas, formulamos una síntesis teórico-metodológica básica para la intervención de campo.

La infancia es una invención teórica, es una categoría de la sociedad y una variable que depende del contexto histórico-cultural, por lo que dependiendo del contexto la infancia se realiza y se mira.

Los niños son co-constructores de su devenir, influyen drásticamente en la familia y la sociedad y juegan un papel primario tanto en la sociedad como en el futuro adulto.

El desarrollo del niño se ve influenciado por su contexto, los sistemas que lo rodean y las interrelaciones que mantiene con los demás, y a su vez, el niño influye en su entorno al relacionarse con las personas de su contexto social inmediato, al aprehender adaptándose, adecuando y modificando su mundo exterior.

El estudio de campo que realizamos realiza en esta tesis, cuyo fin es identificar los aspectos que propician el ejercicio del derecho a la participación social de los niños, depende del contexto social, la institución y de los niños dentro de su marco relacional e individual; del marco referencial que se tiene sobre el niño y la infancia y de la forma en que el que investiga se relaciona con ellos.

CAPÍTULO 2.

ESCUELA

2.1 Conceptualización de la escuela como institución de la Sociedad

Tenemos que la definición etimológica de Concepto es: “pensamiento, idea, algo concebido o formado por la mente”: latín tardío *conceptus* ‘concepto’, del pasivo de *concipere* ‘concebir, imaginar’⁵².

En este apartado se intentará comprender la “Escuela” desde su concepto, esto es, su encuadre socio-histórico-cultural que connota el espacio físico que entendemos como escuela. La relevancia para esta intervención de campo es comprender las prácticas, saberes, valores y demás discursos que circunscriben a la Escuela y, específicamente, a la participación que el niño tiene dentro de esta institución.

Nos parece más importante mencionar brevemente las características sociodinámicas que se conforman dentro de una escuela que empezar contemplando estadísticas que denotan una supuesta calidad, aprendizajes y métodos de enseñanzas de las escuelas. Por lo tanto, resumimos algunos apuntes sobre la Institución Escolar desde el estructuralismo de Foucault, Castoriadis y el trabajo de Narodowski.

Sin afán de encontrar un principio único de lo que hoy en día conocemos como Escuela, es necesario puntualizar un cuerpo teórico que permita concebirla como lo que ahora se piensa que es: un espacio donde el ser humano asiste con el fin de adquirir diversos saberes que lo “formarán” como adulto, la alfabetización, el pensamiento lógico-matemático, las artes, los valores, los hábitos y un sinnúmero de conocimientos que la sociedad, o el macrosistema de ese ser humano, conciben como necesarios.

Esta idea de Escuela, al igual que la de Infancia, son invenciones de la Modernidad. La escuela clásica o medieval se enfocaba en que los sujetos de un

⁵² Gómez de Silva, Guido. Op. Cit. p. 180.

cierto rango jerárquico, determinado por la sangre, adquirieran saberes eclesiásticos y/o mercantiles, y nunca enfatizó en una “formación de la infancia” como la entendemos hoy en día.

“La escuela moderna, tal como se la conoce en su etapa de esplendor de los años finales del siglo XIX y hasta bien entrado el siguiente siglo, tiene lugar paralelamente al nacimiento de la infancia, por lo que la yuxtaposición de significados históricamente disímiles dentro de la palabra *escuela* debe merecer las debidas aclaraciones para no simplificar el problema. En este sentido, las *escuelas* catedralicias surgidas en Europa, en la Edad Media por ejemplo, poco tienen que ver, más allá del uso del mismo significante, con la *escuela* moderna. Son configuraciones que poseen distintos componentes, distinta dinámica, distintas finalidades y, por esos avatares del lenguaje, un mismo nombre”⁵³

Desde la perspectiva que presentamos en este capítulo, la Escuela Moderna nace de un trabajo considerado monumental que, si bien no es el único que la constituye, es la referencia central de la institución escolar moderna. Este trabajo postuló las bases de la maquinaria escolar, su administración, estructura arquitectónica, cuerpo magisterial y saberes que, el niño debía manejar para ser un “hombre completo”, así como las tecnologías del dominio sobre la infancia y la progresión de las enseñanzas; esto, bajo un macrorrelato democratizante pero también utilitarista.

“Antes de que la pedagogía diera a luz a la infancia moderna en su versión hasta entonces más completa, detallada y minuciosa, a través de las páginas de *Émile...*, un texto escrito por el teólogo moravo Joan Amos Komensky (Comenius, en versión latinizada) se convertirá en lo que constituye la descripción más completa, detallada y minuciosa del modo racional y ordenado de educar seres humanos: la *Didáctica Magna*.”⁵⁴

⁵³ Narodowski, Mariano. *Infancia...* Op. Cit. pp. 52.

⁵⁴ *Ibíd*em, p. 42.

Sin realizar un detalle minucioso de este cuerpo teórico cabe puntualizar que la obra de Comenius propone que el Estado sea el encargado de la educación para todas las clases sociales, para los 2 sexos, que las escuelas alberguen niños y jóvenes en las plazas, aldeas, barrios ricos y pobres de los distintos reinos o provincias y que estas sean construidas, desde una idea de que los saberes se adquieren en un progreso a manera de pirámide.⁵⁵

Comenius pretende que el sujeto salga de la familia para ser educado por alguien que no sea el padre, como se había dado con anterioridad, formando parte de un grupo de iguales (en cuanto a edad), enfoque que se vuelve parteaguas en 3 sentidos: “Una de índole didáctica: los niños aprenden mejor al lado de otros niños, circunstancia que habrá de desarrollarse prontamente cuando se trate lo ateniendo a la *instrucción simultanea o simultaneidad institucional*. Un segundo motivo: el dejar la educación escolar a un *especialista* supone la renovada referencia al orden, por lo que se *arrancará* la actividad educadora de la buena o mala voluntad paterna; la universalidad necesita de mecanismo suprafamiliares para realizarse. Por último, el orden empieza en la procura de una racional decisión en cuanto a la división social del trabajo: ‘cada uno hace una cosa sin distraerse de las otras’⁵⁶.

De esta forma, lo que antes era de la esfera privada pasa a ser de la esfera pública y surge un nuevo dominio del adulto sobre el infante. Sin embargo, el cambio de estas esferas surge solo gracias a una alianza padre-maestro, familia-escuela, “no hay posibilidad de universalización de la educación escolar si este dispositivo de alianza maestro-padre, escuela-familia, no está lo suficientemente instalado e institucionalizado ya que, en la práctica, este mecanismo constituye uno de los elementos indispensables para la efectiva realización del ideal pansófico.”⁵⁷

⁵⁵ Cfr. Narodowski, Mariano. *Infancia...* Op. Cit. pp. 59-64.

⁵⁶ *Ibíd*em, p. 65.

⁵⁷ *Ídem*.

No solo el dispositivo de alianza es el que permitió la solidez de la institución escolar, también sucedió gracias a lo que Narodowski llama *simultaneidad sistémica* que es un mecanismo que equipara la actividad escolar en un tiempo (calendario escolar) y espacio determinado, los tiempos de estudio, de descanso, de asistencia a la escuela, los lugares del que dispone la administración, las clases, la distribución de los aprendices, entre otros. “Si la infancia irá a emigrar del hogar a la escuela, y si se pretende que todos los niños emigren, habrá que administrar un sistema que garantice la simultaneidad en las acciones emprendidas, lo que supone una acertada diagramación del uso del tiempo y un exhaustivo control de su aprovechamiento a fin de garantizar en un espacio determinado, acciones paralelas en los niveles respectivos, así como un ordenado traspaso de un nivel a otro de la masa escolarizada”⁵⁸

Comenius critica la enseñanza que se daba en su tiempo, en cuanto a la distribución del trabajo; muchos maestros para pocos estudiantes, el trabajo docente ni los libros que se leían tenían una proyección unificada, lo que para Comenius representaba confusión y caos en el aprendizaje universalista que postulaba. A lo que responde con la idea de que los esfuerzos, además de ser minimizados, se deben unificar, lo que reconoció como *Instrucción Simultánea*, un solo maestro para un grupo de niños, que estuviera enseñando lo mismo a todos los niños de la misma edad y que estos estuvieran aprendiendo a su vez, lo mismo que todos los niños de las demás escuelas.⁵⁹

La instrucción simultánea se refuerza con el libro, instaurando los saberes que se aprenderán en cada ciclo, mes, semana y, hasta hora, además de la exclusividad de la lengua y la uniformidad del lenguaje a utilizar en las escuelas. Más aún, la instrucción se asegura con la disciplina; Comenius criticó las formas de disciplinar a los alumnos en su tiempo, menciona que el castigo físico es el “último recurso” para educar al alumno, mejor aún, tener como espectadores a los demás alumnos en medio de un disturbio permitía el ejemplo y el maestro

⁵⁸ Narodowski, Mariano. *Infancia...* Op. Cit. p. 72.

⁵⁹ Cfr. *Ibíd.* pp. 74-80.

debía encargarse de corregirlo con palabras de estímulo o reprimenda cuidando de que sea observado por los demás.⁶⁰

Para concluir con el análisis del pedagogo argentino sobre la *Didáctica Magna*, el paso de grado en la escuela es otro fundamento que Comenius postula como obligatorio para el progreso del aprendizaje de todos los seres humanos. “Este mecanismo echa las bases para construir las categorías mentales que dan cuenta del grado alcanzado: madurez, desarrollo, aprendizaje. Están en condiciones de generarse, a partir de aquí, las disciplinas que explicarán, normativizaran y hasta habrán de estandarizar la actividad escolar infantil: la Psicología del Aprendizaje del niño la Psicología Evolutiva, la Psicopedagogía, que con este u otros nombres estudiará –a partir de mediados del siglo XIX- las patologías que inciden en la gradualidad”⁶¹.

Si bien, la *Didáctica Magna* fue escrita a principios del siglo XVII, no fue hasta el XIX que se vislumbraron sus ideas como se describen en este capítulo, las dificultades socio-políticas de su tiempo fueron un obstáculo para que su trabajo se llevara a cabo. Derivado de este trabajo, uno puede dar razón al porqué de los grados, de la conglomeración de los niños en un espacio determinado dirigido por las órdenes de un maestro, de la disciplina y del cómo deben imprimirse los saberes en las nuevas generaciones.

Continuando con la genealogía de la Escuela Moderna, esta no puede percibirse sin la Vigilancia, aparato que permitió y sigue permitiendo la estructuración totalitaria de la escuela. La Vigilancia siempre es pretexto de la disciplina, este ejercicio de poder se da, según Narodowski, a partir del trabajo de Jean Baptiste de La Salle, quien fundamentó que el efecto más importante que debía de tener el educador sobre el alumno era el del ejemplo y, específicamente, el del ejemplo del comportamiento; por lo tanto la Vigilancia propuesta por este pedagogo fue multilateral: el maestro que dirigía la escuela, los maestros que enseñaban a los grupos de niños, e incluso, los niños para con otros niños; la vestimenta del

⁶⁰ Cfr. Narodowski, Mariano. *Infancia...* Op. Cit. pp. 82-88.

⁶¹ *Ibidem*. p. 91.

maestro, los modales y discurso a utilizar para dirigirse a los demás, la lectura en voz alta del grupo entero, el silencio absoluto y la lista que registra todo lo sucedido en el salón. (fue La Salle quien fundó la primera Escuela Normal para Maestros). Finalizando, esta maquinaria, permitió, por un lado, la introyección del cuidado exacerbado de las conductas del propio docente y, por el otro, la presión escolar sobre la subordinación cotidiana del alumno.⁶²

Siguiendo esta línea de la generación de la Institución Escolar, se pueden entrever las causas de la Escuela Moderna, de la organización de su personal y alumnos, sus tiempos, normas y el discurso que las rodea, su estructura jerárquica y arquitectónica, la sólida alianza con la familia, más aún, la utopía pansófica que por mucho tiempo empujó hacia la unificación universal del método, de la enseñanza y de la proyección del futuro.

No obstante, los tiempos de hoy son otros muy diferentes a los que se analizan en este libro; nuestra experiencia personal en la escuela, con sus diferentes matices, puede ser bien diferente a lo que se cuenta en el libro analizado. La ideología de la escuela moderna el día de hoy se encuentra ya solo en los libros de los grandes pedagogos.

La disciplina estricta sobre el alumnado se reconoce ahora como abuso de autoridad, el resultado de los alumnos recae sobre las habilidades del docente, así también, las problemáticas que acaparan la atención son otras muy lejanas a lo ya descrito: las pruebas estandarizadas, las reformas educativas, la productividad (capitalista), la utilidad económica de los aprendizajes, la deficiencia de la enseñanza, las violencias que se generan en la escuela como el bullying, y la indiferencia de la familia hacia la escuela y el mismo niño.

La escuela, ha abierto las puertas para su desmoronamiento. Los medios masivos de información, las instancias gubernamentales y la familia han puesto el índice para cuestionarla sobre lo que deposita en los seres humanos que

⁶² Cfr. Narodoswki, Mariano. *Infancia...* Op. Cit. pp. 105-121.

supuestamente educa. La utopía pansofista ha quedado derribada por la dinámica posmodernista.

“No solamente la escuela no ha conseguido ser motor de justicia e igualdad, sino que diariamente demuestra todo lo contrario; o sea, la escuela no pudo con la sociedad que quería cambiar ni pudo educar al hombre genérico que prefiguraba la voluntad racional del pedagogo. Para colmo, el proyecto del “todos”, el proyecto totalizador, mostró su faz más tremenda: no solamente no consiguió lo que prometió sino que dio como resultado un torpe disciplinamiento irreflexivo, intolerancia autoritaria, enciclopedismo y desprecio por lo diferente.”⁶³

“En este contexto sería la demanda en el mercado escolar la que decidiría los valores de uno u otro saber, de una u otra competencia. Obviamente, esta situación genera un enorme peligro de estandarización (o “macdonalización”) de la educación, lo que implicaría una vuelta a la homogeneización, pero ya no de la mano del Estado, sino por la vía de la mercantilización”⁶⁴

2.1.1 Lo instituido, lo instituyente y la institucionalización de la Escuela

Se ha definido la Institución Escolar desde un punto de vista genealógico que permitiera dar razón de la escuela actual y de sus principales características como institución de socialización.

En este capítulo hacemos una revisión de la Institución Escolar que permita darnos bases para entender la dinámica de la Escuela en la que se hará la intervención de campo; esto, dejando a un lado las descripciones mecanicistas, biologicistas y sesgadas que abundan en la literatura de la sociología jurídica.

Una institución no es un objeto tangible del que uno puede abstraerse para contemplarlo y estudiarlo “científicamente”. Cuando se analizan las instituciones, se debe analizar también, la relación que uno tiene con estas. La subjetividad

⁶³ Narodowski, Mariano. *Después de...* Op. Cit. 27

⁶⁴ *Ibíd.* p. 109.

atraviesa la mirada del investigador desde el principio, pero esto no quiere decir que uno puede reflexionar y analizarla.

De entrada vale reconocer la capacidad intrínseca que tenemos de cuestionar nuestro entorno social, preguntarnos por los deberes, las cosmovisiones y las reglas y leyes, que por otra parte, constituyen, el núcleo de la responsabilidad hacia los otros, o la responsabilidad social.

Por lo tanto, distinguiremos entre dos tipos de instituciones, unas donde se puede desarrollar la duda del individuo sobre su entorno y otras donde la institución esta tan interiorizada por sus individuos que no contemplan la necesidad de cuestionarla. Llamémosle a las primeras instituciones autónomas y a las segundas heterónomas⁶⁵.

Si en la misma etimología de autonomía (*auto-nomos*) radica la idea de la Ley y la Norma desde un sentido de independencia y sabiduría del individuo, entonces, para fines de este trabajo, comprenderemos que la democracia “es el régimen de la autolimitación”⁶⁶, por lo que, debajo de la responsabilidad social se encuentra la autonomía personal.

Una institución tampoco es una masa estática o suma de individuos paralizados que pueden medirse y predecirse, una institución posee un movimiento constante de fuerzas entre sus agentes, sean o no autónomos, se conforman grupos, jerarquías y ejercicios de poderes y resistencias constantes que propician el devenir mismo de la dinámica de la institución.

A estos movimientos, según Castoriadis, se les puede clasificar en 3 categorías⁶⁷: lo instituido, lo instituyente y la institucionalización. Lo instituido es el ejercicio de poder de quienes dominan sobre los que resisten y se dejan dominar, esto se hace claro cuando uno observa que el dominador ordena, mientras el dominado

⁶⁵ Cfr. Castoriadis, Cornelius. *Figuras de lo pensable (las Encrucijadas del laberinto VI)*. Segunda Edición. Fondo de Cultura Económica. México. 2010. pp. 115-119

⁶⁶ *Ibidem*. p. 119.

⁶⁷ Cfr. *Ibidem*. pp. 115-119.

obedece o resiste, el segundo busca una retribución económica o simbólica del primero, los primeros estructuran y jerarquizan al resto; la materialización de lo instituido se puede detectar por las reglas escritas o tácitas que se siguen en la institución⁶⁸.

En segundo lugar, lo instituyente es el movimiento que presiona a lo instituido para tomar su lugar, es el ejercicio de los que resisten en la búsqueda de ser quienes dominan, es el conjunto de fuerzas que en el momento en el que surgen, parecen revolucionarias de lo instituido, son el conjunto de ideas que buscan quitar la venda de los ojos de los dominados y de quienes resisten.⁶⁹

En último lugar, la institucionalización es la síntesis entre lo instituyente y lo instituido, el centro en el que las fuerzas de lo instituido e instituyente se entremezclan y encuentran otro cause donde los que dominan y los que resisten se reconfiguran.⁷⁰

“Si el momento de lo instituyente siempre ha estado provisto de una fuerte potencialidad dinámica y si lo instituido corresponde al resultado de una estabilización en pro de la institución como objeto que puede describirse sin demasiadas dificultades, el momento de la institucionalización indica una fase activa de estabilización que niega al mismo tiempo la actividad del instituyente como negación de lo instituido y el inmovilismo de lo instituido. Políticamente la institucionalización es el contenido del *reformismo*, opuesto tanto al revolucionarismo de lo instituyente como al conservadurismo de lo instituido. Contra las fuerzas instituyentes, el reformismo piensa que hay que encontrar a cualquier precio formas estables. Contra lo instituido piensa que la estabilidad se nutre de préstamos, de recuperaciones del movimiento instituyente, de retoques, de modernización de las formas utilizadas.”⁷¹

⁶⁸ Cfr. Castoriadis, Cornelius. Op. Cit. 115-119.

⁶⁹ Cfr. Ídem.

⁷⁰ Cfr. Lourau, René. *El Estado Inconsciente*. Primera Edición. Terramar. 2008. pp. 79-81.

⁷¹ Ibídem. p. 80. Las cursivas son del autor.

Consecuentemente, si comparamos estas ideas con un primer acercamiento a la Escuela encontramos que, los principios de esta, desde una perspectiva institucional se enfocan a la construcción de una Institución autónoma (aunque en la práctica sea diferente), que los 3 movimientos descritos se encuentran en la Escuela como mesosistema y exosistema: lo instituido en los métodos de enseñanza, en los aprendizajes que los niños deben poseer, en los métodos empleados, en la organización de las personas durante las entradas, salidas, clases o ceremonias. Lo instituyente en la intervención de los padres en la escuela, en la “rebeldía” del alumnado, en el cuestionamiento de diversos agentes hacia lo que se enseña, lo que se debe aprender y los métodos que se utilizan y hasta la expresión de la violencia en la escuela en sus diferentes facetas. Mientras que la Institucionalización se alcanza a apreciar en las reformas educativas, la convocatoria simulada de la sociedad en el proyecto educativo, la creación de dispositivos que buscan la integración y bienestar del alumnado y entre muchos otros factores.

2.1.2 Relaciones de poder en la escuela y la subjetivación de los niños

Se ha revisado la conceptualización de la escuela moderna desde un punto de vista histórico, social y político, algunas de sus causas y razones de ser. Hace falta un mayor acercamiento que permita comprender mejor esto que pensamos que se nos presenta como un hecho y no como una construcción social, nos referimos a las relaciones desiguales entre los agentes sociales de la escuela, la relación entre el maestro y el niño, la relación del maestro con la escuela y la familia, la figura del director como cabeza de una institución y, para ser específico, del dominio omnipresente y omnipotente sobre el hacer cotidiano del niño, o lo que la sociología llama *Subjetivación*.

Para Michel Foucault⁷², las prácticas de subjetivación, como ya se mencionó, no son hechos “naturales”, están más bien correlacionadas con un momento histórico y social. Si bien, estas variables determinan múltiples diferencias, siguen

⁷² Cfr. Foucault, Michel. *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Trigésimo quinta edición. Siglo XXI. México D.F. 2008. pp. 139-143.

reglas constantes que se imprimen en las personas en formas posibles de ser analizadas.

Empecemos por señalar que, para Foucault, las prácticas de control son universales y permanentes pero han tenido cambios a lo largo de la historia de la humanidad, sus recursos han sido la distribución de las riquezas y tierras, la religión, la guerra, la violencia directa, las ciencias y todo aquello que se coloca en una posición donde ordena, clasifica y jerarquiza a los sujetos⁷³, donde se ostenta como la verdad y la dictadora de leyes.

Las prácticas de subjetivación de la era moderna se pueden entender por un común denominador, *la disciplina*, “estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las ‘disciplinas’”⁷⁴; o lo que es, el dominio del otro de manera indirecta, que lo empuja a hacer lo que el dominante desea; el dominante se aleja de la violencia, deja de esclavizar o asesinar de manera directa y descubierta para inmiscuirse en la esencia del dominado, en su cuerpo, efectuando tecnologías que inyectan, por decirlo de alguna manera, la obediencia constante en el dominado. “Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado”.⁷⁵

“El [sic] momento histórico de la disciplina [sic] es el momento en que nace un arte del cuerpo humano, que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo que hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés.”⁷⁶

⁷³ Cfr. Foucault, Michel. *Historia de la Sexualidad. 1-La voluntad de saber*. Trigésimo primera edición. Siglo XXI. 2007. pp. 167-177.

⁷⁴ Foucault, Michel. *Vigilar...* p. 141.

⁷⁵ *Ibidem*. p. 140

⁷⁶ *Ibidem*. p. 141.

El dominio de la disciplina o lo que Foucault llama “el poder disciplinario” es una maquinaria que engloba el dominio del cuerpo en un amplio esquema de facetas dentro de la circunscripción institucional, las actividades a realizar, los tiempos meticulosamente establecidos para cada acto, los espacios, la clasificación de los individuos dentro de un espacio, la higiene corporal, las habilidades y hasta el discurso.

“En resumen, puede decirse que la disciplina fabrica a partir de los cuerpos que controla cuatro tipos de individualidad, o más bien una individualidad que está dotada de cuatro características: es celular (por el juego de la distribución espacial), es orgánica (por el cifrado de las actividades), es genética (por la acumulación del tiempo), es combinatoria (por la composición de fuerzas). Y para ello utiliza cuatro grandes técnicas: construye cuadros, prescribe maniobras; impone ejercicios; en fin, para garantizar la combinación de fuerzas, dispone ‘tácticas’”⁷⁷.

La escuela, así como el hospital y la cárcel, es heredera de las disciplinas que analiza Foucault, que si lo vemos de otro modo, es un engranaje que permite (o permitió por mucho tiempo) el andar de la maquina escolar. Narodowski al analizar, con una mirada foucaultiana, la obra de Comenius (como se explica en el capítulo 2.1), sintetiza las bases de la escuela moderna, estableciendo que esta se encuentra sostenida sobre una simultaneidad dual universal de los procesos escolares, una simultaneidad que procura la organización interna, mientras que otra procura la organización inter-escolar.

“Cabría recordar qué instala Comenius y qué hereda la pedagogía moderna. La respuesta es esquemáticamente la siguiente: un sistema de simultaneidad en dos niveles. Por un lado, *simultaneidad sistémica*: la posibilidad de que todas las instituciones escolares conforme un sistema con un único currículum, las mismas normas legales, un calendario escolar único, capaces de articular

⁷⁷ Foucault, Michel. *Vigilar...* p. 172.

horizontalmente los esfuerzos educacionales en un determinado espacio nacional.”⁷⁸

“Por otro lado, *simultaneidad institucional*: un docente que, al mismo tiempo, enseña a un único y homogéneo grupo de alumnos los mismos contenidos curriculares.”⁷⁹

Esta simultaneidad interna supone un mecanismo sin precedente en la educación, la gradualidad, o lo que es lo mismo que la agrupación de los alumnos por “logros” alcanzados, categorías mentales y edades.

Estas bases son las que permiten un primer nivel de subjetivación de los niños, ya que encajonan con precisión los tiempos y actividades de todos y cada uno de los infantes en las escuelas. “Están en condiciones de generarse, a partir de aquí, las disciplinas que explicarán, normativizarán y hasta habrán de estandarizar la actividad escolar infantil”⁸⁰

Entre las disciplinas que se desenvuelven como instrumentos del ejercicio del poder en la Institución Escolar, podemos mencionar a la vigilancia, el silencio, el castigo, la clasificación de la conducta del aprendiendo y los registros que intentan acaparar la totalidad del niño.

La vigilancia es la disciplina medular de la edad moderna⁸¹, es el único dominio que alcanza todos los espacios en la institución, se ordena de tal forma que la mirada del dominante se interioriza en el dominado dando pie a la autoconducción. Esto es identificable a simple vista en los momentos que se pide a los niños formarse para comunicados o ceremonias cívicas, en los recreos, en la estructura de la dirección que permite una amplia o total visibilidad de la institución, a la hora de entrada y de salida de la escuela y hasta en la misma

⁷⁸ Narodowski, Mariano. *Infancia...* Op. Cit. p. 90.

⁷⁹ Ídem.

⁸⁰ Ídem.

⁸¹ Cfr. Foucault, Michel. *Historia...* Op. Cit. 101.

clase donde los niños se colocan en una estructura que facilita la vigilancia de cada uno de sus movimientos.

“La vigilancia del profesor tiene entonces un doble efecto. Por un lado, controla e impide; por otro, actúa como soporte de las acciones de los educandos, incluso, más allá de su presencia. La mirada del profesor produce y es omnipotente, capaz de control en la cercanía y en la distancia. Poder corrector, el cuerpo infantil debe generar los efectos insinuados por la mirada de la autoridad.”⁸²

La vigilancia formaría parte de la simultaneidad institucional, no solo es la vigilancia del niño sino que esta es piramidal, los niños son vigilados por maestros, éstos por coordinadores, los coordinadores por subdirectores, directores, directores generales y la cadena puede seguir en el plano inter-escolar, con supervisores y jefes de departamentos de enseñanza.

Observar constantemente una población no permite su manipulación, ni si quiera el control de la propia observación, ésta solo es posible si se conjugan diversos dispositivos que favorezcan la manipulación, como son la partición de la jornada escolar, el código de vestimenta, la consigna del imperio del silencio en el salón de clases, el castigo público del niño frente al grupo, la información de la totalidad de los individuos: registros académicos, conductuales, de salud, psicológicos y hasta psiquiátricos y, preponderantemente, la alianza del maestro y la escuela con la familia del niño.⁸³

Finalmente, desde una perspectiva psicológica, la subjetivación del niño, el ejercicio del poder disciplinario para la manipulación de los grupos infantiles y consecuentemente, el funcionamiento de la escuela, se fundan en un vínculo afectivo dual, el del alumno-maestro que asegurará la entrega de la voluntad del niño a subvención de su maestro.

⁸² Foucault, Michel. *Vigilar...* Op. Cit. p. 105.

⁸³ Cfr. Narodowski, Mariano. *Infancia...* Op. Cit. 108-126.

“El amor filiar y el vínculo profesor-alumno sólo se constituyen si uno de los polos es débil e inferior y, por lo tanto, dependiente y heterónimo.”⁸⁴

2.2 La escuela primaria

Como previene Narodowski, encontrar el origen primero de las cosas y, en este caso, el de la escuela primaria, sería una tarea infructuosa. Lo que sí se puede señalar es que todo grupo social espera y promueve una educación en la niños, tenga o no instituciones escolares⁸⁵, tan es así que imprime en estos saberes, actividades y hasta una moral.

No deseamos resumir una historia de la educación primaria sino, tener un esquema socio-histórico de la escuela primaria moderna, que permita ver algunas de las razones de su organización actual.

Narodowski señala a Comenius y su *Didáctica Magna* como el primer proyecto universal de la educación del infante y a La Salle como el que consolida este proyecto fortaleciendo la simultaneidad, sistematicidad, secularización y ordenamiento de los saberes en las instituciones escolares; posterior a esto, identifica “el” momento clave de la educación elemental: la escuela *lancasteriana* o del *método mutuo*.⁸⁶

La escuela lancasteriana es llamada así por uno de sus fundadores. Joseph Lancaster y Andrew Bell idearon un modelo de enseñanza que jugó un papel central en la planeación educativa y en el proyecto político de la educación dentro de un contexto de colonización, guerra y pobreza de los sectores colonizados durante el siglo XIX.

El modelo de educación mutua, o también llamado monitoreal, consistía en una enseñanza que se basaba en la organización piramidal de los niños, un maestro, varios monitores y grupos pequeños de alumnos.

⁸⁴ Narodowski, Mariano. *Después de...* Op. Cit. pp. 58

⁸⁵ Cfr. Freire, Paulo. *La educación del oprimido*. Primera edición. S.E.P. México. 1985. pp. 24-30.

⁸⁶ Cfr. Narodowski, Mariano. *Infancia...* Op. Cit. pp. 123-152.

“La oferta pedagógica lancasteriana se basa, en términos generales, en el uso de los alumnos avanzados, denominados *monitores*, que enseñan a sus compañeros los conocimientos adquiridos anteriormente. Solo los monitores precisan comunicarse con un único maestro; y así queda conformada una estructura piramidal que permite tener muchos alumnos en la base, los monitores sostienen la franja intermedia y el maestro único en la cúspide, que controla la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.”⁸⁷

Las relaciones sociales en la escuela cambian radicalmente, es ahora el monitor el que protagoniza la enseñanza, además, quien ejerce el dominio directo sobre los aprendices y estos a su vez, en el momento que estén listos enseñarán a los nuevos alumnos; de esta forma la jerarquía deja de ser una pirámide rígida para convertirse en una secuencia activa de pirámides: “los que ahora son alumnos, luego podrán ser docentes; los avanzados enseñan a los rezagados quienes, a su vez, están en condiciones de formar a otros poseedores de inferiores condiciones en el estudio, y así continuamente.”⁸⁸

Este método, que tiene como base de acción las ideas de Comenius y La Salle y, por ende, la disciplinarización efectiva del alumno, en Latinoamérica juega un papel central tanto educativa como ideológicamente, su auge se da en el periodo de descolonización.

Por otra parte, el sistema lancasteriano funda la burocratización de la Institución Escolar, según Narodowski, es la pedagogía la que busca el registro de todo cuanto se encuentre y falte en la escuela, los niños, instrumentos, trabajadores, días de asistencia, personas que entran y salen de la institución, las listas de registro del alumnado, por mencionar algunos y, sobre todo, es el que instaura el modelo *panóptico* (estructura arquitectónica diseñada por el jurista Jeremy Bentham para las prisiones, esta idea se transfirió a las estrategias disciplinarias de las instituciones modernas⁸⁹), el modelo de vigilancia más efectivo hasta ese

⁸⁷ Narodowski, Mariano. *Infancia...* Op. Cit. p. 125.

⁸⁸ *Ibidem*. p. 126.

⁸⁹ Cfr. Foucault, Michel. *Vigilar...* Op. Cit. pp. 180-191.

entonces; por éste, la vigilancia no solo se ejerce de arriba hacia todos sino de todos hacia todos.

“La escuela de Lancaster democratiza el sistema de vigilancia al hacer de cada alumno un agente posible de control”⁹⁰ facilitando automáticamente todo un sistema de premio-castigo, tan señalado hoy en día por la educación progresista “el discurso lancasteriano supone que la búsqueda individual de recompensas cuantificables y el eludir constante de castigos concretos consolidará un orden que garantizará una enseñanza eficiente, barata, prácticamente gestionada por los mismos alumnos, quienes conservarán el esquema a sabiendas de la posibilidad de castigo y de la obtención de premios”⁹¹.

Revisando, si lo que el modelo lancasteriano hereda a la educación actual es la vigilancia panóptica, las disciplinas de subjetivación y sobre todo el sistema premio-castigo, entonces, el *deseo* del niño será acomodarse dentro de este juego, su moral, o forma de socialización será puramente utilitarista y se entregará, como todos los agentes de la escuela a la producción, entendiéndola en el sentido mercantil.

“Desde el siglo XIX, una meta importante en el discurso pedagógico moderno es la participación mediata o inmediata –según el caso y el puesto que se ha de ocupar- de los actuales alumnos en la producción. La cuestión del trabajo se instala como un *valor* central de la pedagogía; ya nadie lo podrá eludir.”⁹²

La experiencia monitorial deja la plataforma institucional e ideológica de lo instituido de la Escuela, para volver nuevamente al método *simultáneo*, dado que ya no compartía las necesidades y velocidad de la sociedad del siglo XX, pero ya contaba con estas bases disciplinarias fortalecidas.

Narodowski aclara que, posterior a la escuela de Comenius y La Salle (método simultáneo) existieron métodos diversos que terminaron siendo absorbidos o

⁹⁰ Foucault, Michel. *Vigilar...* Op. Cit. p. 135.

⁹¹ *Ibíd.* 137.

⁹² *Ibíd.* p. 150.

destituidos por la escuela de Lancaster, del mismo modo posterior al movimiento lancasteriano, la escuela optó por métodos alternativos, así como también, mixtos (método simultáneo con el mutuo), sin embargo; para el autor citado, las marcas establecidas desde hace siglos no han logrado modificarse en las pedagogías actuales “todas estas experiencias [pedagogías progresistas y experiencias de escuelas con este enfoque] –podrían citarse también la corriente institucional francesa, el sociopsicoanálisis, etc.- coinciden en el rechazo a la simultaneidad y la pedagogización disciplinaria de la infancia; pero ninguna de ellas pudo consolidarse, ninguna de ellas llegó a subvertir los cimientos de la instrucción simultánea, ni siquiera en las épocas de auge de estos autores y de estas corrientes.”⁹³

Inclusive, advierte, que las pedagogías utópicas de hoy en día tienen como trasfondo la subjetivación disciplinaria de las pedagogías tradicionales. “Las *pedagogías nuevas*, en sus disímiles versiones, contribuyen a renovar la simultaneidad áulica sin que esta pierda su sentido básico, y a la vez, anulan los efectos más perniciosos que le puede ocasionar una táctica frontalmente opositora”⁹⁴

2.2.1 Principios de la Educación Primaria en México

La educación primaria, elemental o bien, la que se ocupa de la primera introducción de los seres humanos a los saberes, inicia con las ideas pansofistas vertidas en *Didáctica Magna*, consistentes en proyecto del cuándo y cómo educar a los seres humanos, y que se caracteriza principalmente por la introducción de los niños de todos los niveles socio-económicos y de todas las regiones posibles a las aulas para ser instruidos en las mismas labores, conocimientos académicos y artes.

Esta etapa donde el método fundamental fue el *simultáneo* en México en la Nueva España, la educación se enfocó en instruir a nativos sin importar su edad,

⁹³ Narodowski, Mariano. *Infancia...* Op.Cit. p. 166.

⁹⁴ *Ibidem*. p. 167.

en oficios, en la lengua castellana y, sobre todo, en el cristianismo por medio de las llamadas “misiones” llevadas a cabo por personal educado por la iglesia católica que realizaba intervenciones en comunidades y centros religiosos.

La primera escuela de educación elemental o primaria fue pensada para niños indígenas, el convento de San Francisco, fue fundado por el fray Pedro de Gante; en éste, se instruía en la lengua castellana el cristianismo y también el canto, la música, la pintura y la danza; con respecto a la educación de las niñas, la cual fue menos fortalecida, se les instruía en labores hogareñas y en el cristianismo.⁹⁵

“La escuela tuvo carácter de internado, y aunque se proponía sobre todo la cristianización y la castellanización de los niños indígenas, no se limitó a escuela de primeras letras y catequesis, sino que incluyó la enseñanza del canto, y la ejecución de instrumentos musicales. Después se agregó la enseñanza de artesanías, con la pintura y el modelado, que seguramente llegó hasta la escultura, sobre todo para atender a la ornamentación de tantas iglesias construidas en los diferentes rumbos, cercanos y distantes a la ciudad.”⁹⁶

Más tarde la educación se ocupó de nativos y mestizos, estos últimos, una clase no aceptada por españoles ni indígenas, en su mayoría fueron producto la violación sexual de los españoles a las mujeres nativas. La educación de los mestizos se enfocó en la enseñanza de oficios u estudios para acceder a la Universidad para los niños, y para las niñas las mismas actividades mencionadas, labores caseras. Las 2 principales escuelas fueron el Colegio de San Juan de Letrán y el Colegio de nuestra Señora de la Caridad.⁹⁷

Si bien la educación elemental fue posible, en mayor parte, para los varones y, específicamente, para aprender algún oficio, también la educación de las niñas representó un sustento principal para la sociedad de aquel entonces, cabe

⁹⁵ Cfr. Villalpando Nava, José. *Historia de la Educación en México*. S. N. E. Editorial Porrúa. Ciudad de México. 2009. pp. 84-90.

⁹⁶ *Ibíd.* p. 92.

⁹⁷ Cfr. *Ibíd.* pp. 96-97.

mencionar a las “escuelas de la Amiga” que durante el siglo XVII fueron instituciones formadas por mujeres para la educación de las niñas.

“Surgió un tipo nuevo de escuelas elementales, que operaban en casas particulares, y eran atendidas por mujeres, ancianas, solteronas, o viudas, que vendían sus servicios educativos, a niñas de familias vecinas o de amistades, o que, por su crédito, eran buscadas por familias extrañas. A tales escuelas se les designaba como ‘escuelas de la Amiga’; y, siendo más propias para la educación de niñas, y en privado, tenían oportunidades de ampliar, no sólo el contenido de lo que se enseñaba (lectura, escritura, nociones de cuentas, doctrina cristiana, buenas costumbres, y labores hogareñas), sino también el tiempo de la escolaridad, que llegaba a varios años, estimulando con ello la atención de las niñas, por mujeres que no eran propias madres, con las ventajas educativas que esto conlleva.”⁹⁸

Resumiendo, la educación durante el México colonizado, se ocupó preponderantemente, de implantar la ideología de los colonizadores españoles en los habitantes de la nueva España, su religión, costumbres, lengua y oficios que permitieran su propio fortalecimiento como Colonia; sin embargo, la cobertura educativa fue muy limitada y heterogénea⁹⁹, por lo que la utopía de la *Didáctica*, esperó mucho más tiempo para ser posible en Latinoamérica y específicamente, en México.

El inicio de la escuela primaria en el México independiente, no es diferente de la que surgió en las naciones de América Latina. “En América Latina, especialmente en aquellos países que, en la década de 1810 y de 1820, se encontraban luchando o consolidando su independencia de España, el método [lancasteriano] aparece vinculado a ideas emancipadoras, hasta tal punto que la mayor parte de los estadistas de la región recomendaban su uso”¹⁰⁰.

⁹⁸ Villalpando Nava, José. Op. Cit. p. 118.

⁹⁹ Cfr. Ibídem. pp. 117-120.

¹⁰⁰ Narodowski, Mariano. *Infancia...* Op. Cit. p. 130. Las corcheas son del autor.

En esto coincide Díaz Zermeño, quien analiza el desarrollo de la educación primaria en México entre la Independencia y la Revolución “hacia el año de 1822 cinco hombres prominentes de la ciudad de México, en colaboración con un periódico llamado *El Sol*, fundaron la Compañía Lancasteriana, una escuela que debía ser fecunda semilla en el terreno de la enseñanza primaria del México Independiente.”¹⁰¹

Hemos descrito las características del método lancasteriano o mutuo, que fue el más importante durante este periodo. La educación pasó de religiosa a laica y con una creciente ideología nacionalista, se estableció su gratuidad, se realizaron las primeras leyes nacionales para las escuelas y los trabajadores de la educación, la educación básica se volvió obligatoria y la familia que no acatara esta directriz se hacía acreedora a multas. En suma, se estableció la primera Uniformidad en México, en cuanto a educación se trata.¹⁰²

“A principios del porfiriato y durante el tiempo que se mantuvo en el poder, cuatro fueron los **sistemas** empleados.”¹⁰³ El individual (consistente en hacer leer y escribir, contar y recitar la lección a cada niño por separado), el mutuo, el simultáneo y el mixto. Lo más relevante aquí, fue la entrada de un método de aprendizaje llamado *método objetivo*, que no es más que llevar a los hechos reales el aprendizaje, si se pretendía la enseñanza, por ejemplo, el tema de la combustión, el aprendizaje se alcanzaba viendo una combustión y no escuchando un discurso dogmático que el maestro intentaba dar, basándose en la física; esto vino a ser la primer pedagogía en la educación mexicana “se trataba, ni más ni menos, que de una versión mexicana de la pedagogía del realismo, conforme a la cual, las cosas deben mostrarse antes que las

¹⁰¹ Díaz Zermeño, Héctor. *El origen y desarrollo de la escuela primaria mexicana y su magisterio, de la Independencia a la Revolución Mexicana*. Primera Reedición. Universidad Nacional Autónoma de México. México. 2004. pp. 15-16.

¹⁰² Cfr. *Ibidem*. pp. 15-26.

¹⁰³ *Ibidem*. p. 74.

palabras”¹⁰⁴. Cabe nombrar aquí a Enrique Rébsamen y su trabajo como educador, teórico de la enseñanza y difusor del modelo pedagógico en México.

Por otro lado, durante el porfiriato se formalizó la escuela primaria para adultos, donde se enseñaban la lectura, escritura y las cuentas básicas, aquí se estableció el horario para que los niños asistieran a la primaria, este constaba de un periodo matutino, un descanso y un periodo vespertino y, por último, se instauró la primer Escuela Normal, que se ocupó de la formación docente.¹⁰⁵

Si bien, el cierre del siglo XIX fue parteaguas de la educación en México, la población tan heterogénea del país, su extensión, la falta de recursos tanto humanos como monetarios y la falta de bases institucionales y teóricas impidieron el avance que en los países desarrollados ya se había realizado, con respecto a la educación, “todos los esfuerzos por crear y consolidar una escuela nacional primaria obtuvieron muy pocos frutos. La gran deserción escolar provocada por la carencia de un erario adecuado; los maestros sin una preparación idónea y mal remunerados; los edificios escolares improvisados; las epidemias; la inexistencia de una comunidad educativa, así como de suficientes estímulos para motivar e impulsar tanto a pequeños como a grandes, en una educación primaria a todas luces urgente y necesaria, la escasez de recursos familiares por lo que los padres preferían usar a sus hijos como fuerza de trabajo, antes que enviarlos a la escuela.”¹⁰⁶

Si bien lo que nos interesa resaltar es, cómo se transforman las relaciones sociales entre los actores de la educación, resulta insoslayable tomar en cuenta el contexto económico y político en el que se desarrollan, y la educación en México del siglo XX se transformó totalmente en estos ámbitos. Esta se distinguió por constantes reformas educativas, aunque el método prevaleciente fue nuevamente el simultáneo, la educación cambió drásticamente en diversos aspectos.

¹⁰⁴ Villalpando Nava, José. Op. Cit. p. 255.

¹⁰⁵ Cfr Ibídem. p. 259 y Díaz Zermeño, Héctor. Op. Cit. 88-91.

¹⁰⁶ Villalpando Nava, José. Op. Cit. p. 128.

Se diversificaron las políticas encaminadas, específicamente a la alfabetización. Hasta el censo del 2010 del INEGI, el 94.1% de personas de 15 años en adelante de la población total del país sabe leer y escribir.¹⁰⁷ La escuela llegó a las comunidades indígenas y también se creó la educación especial, para darnos una idea, hasta el 2000 se tiene que el 83% de personas que forman parte de algún grupo étnico, asiste a la escuela y se contabilizaron 112,433 personas que reciben educación especial por alguna discapacidad mental o física.¹⁰⁸ Sin embargo, ambas acciones tuvieron profundas deficiencias.¹⁰⁹

Se desarrolló la ciencia de la enseñanza, o pedagogía y se crearon espacios para su estudio, investigación y aplicación. Se obligó la gratuidad de los libros para los alumnos que reciben educación básica. Tanto la cobertura educativa, como el alumnado (hoy, el 94% de niños de 6 a 14 años asiste a la escuela)¹¹⁰ y el cuerpo docente, se multiplicaron, este último conquistó derechos laborales como su sindicalización, aunque solo para una minoría de los docentes de todo el país y con un trasfondo de problemáticas políticas y legales.

Asimismo, la inversión de recursos económicos y una visión hacia el desarrollo industrial, tecnológico y científico del país, jugaron un papel primordial en el proyecto educativo nacional, la escuela primaria funda los aprendizajes, tanto prácticos como conductuales, necesarios para que los alumnos siguieran este proyecto¹¹¹.

Ornelas recupera un currículo de la educación primaria, en el cual se puede observar que, durante el siglo XX, la formación pedagógica del niño se concentra

¹⁰⁷ INEGI. *Censo de Población y Vivienda 2010*. http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/tipos_edu.aspx?tema=P [Fecha de consulta: 15 de marzo de 2014].

¹⁰⁸ SEP. *Informe de actividades*. http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/tipos_edu.aspx?tema=P [Fecha de consulta: 15 de marzo de 2014].

¹⁰⁹ Cfr. Villalpando Nava, José. Op. Cit. p. 133 y Guevara González, Iris. *La Educación en México: Siglo XX*. S.N.E. Editorial Porrúa. México. 2002. pp. 7-21.

¹¹⁰ INEGI. *Censo de Población y Vivienda 2010*. <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/asistencia.aspx?tema=P> [Fecha de consulta: 15 de marzo de 2014].

¹¹¹ Cfr. Ornelas, Carlos. *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. Segunda Edición. Fondo de Cultura Económica. México. 2013. pp. 115-132.

en el aprendizaje del español y las matemáticas; y también, en un esfuerzo vano, porque lo que se aprenda en la escuela, sirva para la vida¹¹².

En el siglo pasado, la globalización y la política neoliberalista alcanzaron a la educación¹¹³ y con ello, se acompañó de la estandarización de exámenes para intentar medir, comparar y evaluar tanto el desempeño de los alumnos como de todo el aparato educativo; sin embargo, estas mismas pruebas demuestran que, a nivel mundial aún no se han alcanzado los resultados esperados y, que incluso, se va en retroceso ya que ocupa los últimos lugares en las listas. En 2012 la prueba PISA señala que el 41% de quienes hicieron el examen no tiene los conocimientos suficientes para comunicarse y el 55% no tiene las capacidades matemáticas requeridas para su edad.¹¹⁴ Aunque quienes realizaron el examen fueron jóvenes de 15 años en adelante, muestra que la educación básica que recibieron fue deficiente.

“Cualquiera que haya sido la combinación de políticas públicas diseñadas y aplicadas por la SEP en alianza o no con el sindicato, los resultados son muy desalentadores. Si seguimos con la misma tónica, en los años por venir se confirmará que el sistema educativo en México perpetúa la pobreza y segrega a la población.”¹¹⁵

“Resulta evidente que México entra al siglo XXI sin lograr renovar la educación. La simple extensión de sus servicios para enfrentar la creciente demanda no ha mejorado la calidad ni ha vencido el rezago. Aunque hay esfuerzos admirables en todos los niveles y el analfabetismo se ha reducido en forma notable, *persiste el analfabetismo funcional*.”¹¹⁶

¹¹² Cfr. Ornelas, Carlos. Op. Cit. p. 119.

¹¹³ Cfr. Guevara González, Iris. Op. Cit. 47-48.

¹¹⁴ PISA. *Resultados*. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf> [Fecha de consulta: 15 de marzo de 2014].

¹¹⁵ Andere, Eduardo. *La Escuela Rota. Sistema y política en contra del aprendizaje en México*. Primera edición. Siglo XXI. México. 2013. p. 41.

¹¹⁶ Tanck de Estrada, Dorothy (Coord.) *La educación en México*. Primera edición. El Colegio de México. México. 2010. p. 239. Las cursivas son del autor.

Volviendo nuevamente al objetivo de este repaso sobre la historia de la educación moderna, tenemos que la Escuela Primaria es una Institución fundamental de la sociedad, en el sentido castoridiano, la escuela ha comprendido un cuerpo jerarquizado por sus miembros: aprendiendos, docentes y directivos. Su instituyente comprende un sistema de simultaneidad y universalidad de los aprendizajes y de las prácticas que todos los sujetos de la escuela realizan, una ideología del trabajo, de la producción y de la perspectiva de un futuro mejor.

Lo instituido no es nada sin lo instituyente¹¹⁷, el cual se expresa en este caso como la resistencia (consciente o inconsciente) de los estudiantes y docentes a someterse a: la universalidad de los procesos y aprendizajes, los tiempos de clases, las órdenes dadas por el que ocupa el lugar superior de la pirámide y hasta de la enseñanza misma, también se expresa como la actual percepción sobre la violencia entre igual y la que infligen los dominadores en los dominados y, finalmente, se observa en los movimientos que tratan de romper con la simultaneidad, los cuales que agrupan en la llamada educación alternativa.

Si lo instituido e instituyente son una pareja necesaria, la institucionalización trata de mezclarlos, independientemente de que haya tenido una expresión especial en las diferentes etapas de la historia de la educación en México, hoy en día, en las escuelas primarias podemos observar la institucionalización por diversos factores.

En las primarias se tienen “expertos” en pedagogía, psicología y trabajo social interviniendo directamente a los niños y, de manera indirecta, a docentes y padres; se tiene un desmesurado crecimiento en el uso de las llamadas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para “mejorar” el trabajo docente y el aprendizaje del niño, leyes que reglamentan desde la administración hasta la convivencia entre los actores de la educación, reformas radicales que reordenan a la Institución y una marcada mercantilización de la educación, que

¹¹⁷ Castoriadis, Cornelius. Op. Cit. 115-119.

si bien, estos no son todos los factores, si son algunos que reflejan claramente la institucionalización de la Escuela actual.

2.2.2 Acciones relativas al Derecho a la Participación Social del Niño en la Escuela

En el apartado anterior se obtuvo un esquema de los factores sociales que responden a algunos porqués de la dinámica de la Escuela primaria; en este capítulo se hará un primer acercamiento al propósito central de esta tesis que es contestar a la pregunta: ¿hay participación social en la escuela primaria?

Las obras que tratan de exponer la historia de la educación, despliegan sus ideas desde la mirada del adultocentrismo*; esto es, desde la perspectiva y sesgo del que supuestamente observa. Por lo tanto, es impensable la participación social del niño en la historia de la escuela primaria, y si la hay, no se escribe explícitamente y, mucho menos, se encuentra la voz o percepción de los niños.

Para identificar si existe o no la participación social del niño en la escuela moderna, habría que definir primero qué es *participación*. Esta es definida como “la acción de participar” y el verbo que tiene como base es desglosado por Guido Gómez como: “Tener parte, tomar parte, comunicar, dar una noticia, compartir una noticia con otros, avisar: latín *participare* ‘participar (en los dos sentidos)’, de *particip-*, tema de *particeps* ‘participante, que participa, socio, compañero’ de *parti-* (de *part-*, tema de *pars* ‘parte’+ *-i-*, vocal conexiva+ *-ceps* ‘el que toma’) “¹¹⁸. Por lo tanto, tenemos 2 sentidos de la participación, uno es formar parte de un conjunto mientras que el otro es “tener capacidad de acción en el conjunto”, este último sentido es el que desarrollo en este trabajo.

* De acuerdo con Duarte, adultocentrismo es un concepto sociológico que señala la prevalencia de la percepción del adulto por sobre la visión y necesidades del niño, en cuanto a lo que es correcto e incorrecto para su crecimiento. Cfr. Duarte, Klaudio. *¿Juventud o Juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles*. Revista PASOS N°93. DEI. San José, Costa Rica. 2001. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501303> [Fecha de consulta: 29 de junio de 2015]. p. 190.

¹¹⁸ Gómez de Silva, Guido. Op. Cit. p.521.

Según los sociólogos Gaitán y Liebel existen niveles y grados de participación social. Los niveles de participación social son 3, uno individual que compete a la esfera privada, uno individual que entremezcla lo público con lo privado pero prevalece el provecho individualista y uno social que compete a la esfera pública y su transformación¹¹⁹.

El primer nivel de participación es instrumental, se realiza “por orden” de la institución para dar una libertad momentánea a los sujetos que están dentro de esta y que estos se relajen de sus obligaciones. “Pensando en niñas, niños y jóvenes, hablaríamos de espacios sociales en los que puedan ‘desahogarse’ mediante la propia actividad, para luego volver a cumplir con otras exigencias, o de modelos de participación cuyas reglas son predeterminadas por adultos y en los que la participación de los niños se restringe a temas y áreas que les ‘competen’”.¹²⁰

El segundo nivel se refiere a la participación donde una persona busca su autorealización y llevar a cabo un proyecto que implique la participación (en menor grado) de otros, o es sugerida por la institución para que “no se meta en asuntos que no le competen”. “En el caso de niños y jóvenes, este tipo de participación se traduce en ofertas que apuntan a la organización de ‘espacios propios’ que pueden llegar hasta la autogestión (por ejemplo centros juveniles). Asimismo, puede manifestarse en culturas infantiles y juveniles autónomas en las que el objetivo es ‘culturizar’ un área infantil y juvenil restringida.”¹²¹

El tercer nivel es la participación donde las personas tienen el objetivo de intervenir en el plano de lo social. “Apunta a transformar el contexto, ya sea de otros individuos de organizaciones, de la comunidad o de la sociedad en su conjunto. Esta dimensión de participación es prácticamente idéntica a lo que

¹¹⁹ Cfr. Gaitán, Lourdes y Liebel, M. *Ciudadanía y Derechos de Participación de los Niños*. S.N.E. Editorial Síntesis. Madrid. 2011. pp. 112-114.

¹²⁰ *Ibidem*. p. 114.

¹²¹ *Ibidem*. p. 115.

puede entenderse como participación o influencia política en decisiones colectivas sobre asuntos públicos.”¹²²

Hecho este esquema, es posible reconocer que en la historia de la educación elemental moderna, esta que tiene como fin la formación “humana” de todos los sujetos de la sociedad, específicamente de los niños, no reconocía al infante como actor de la sociedad, es más, ni como el actor de su propio devenir, sino más bien, como una criatura que debía de adquirir saberes y prácticas para el futuro, para su edad adulta. De este modo, podemos concluir que lo más acercado a la participación auténtica, es el método lancasteriano, en el que el estudiando tenía la posibilidad de educar a otros dentro del sistema escalonado de la enseñanza, podemos distinguir que el nivel dos, que marcan Gaitán y Liebel, fue el nivel de participación ejercido en la escuela de enseñanza mutua; sin embargo, así como señalan Gaitán y Liebel¹²³, en el momento en que se obliga a participar, este derecho pierde su autonomía, ya que forma parte de lo instituido y no de lo instituyente, que pretende la dinamización del contexto social de quien participa.

En este sentido, cabe agregar que desde los años noventa del siglo pasado la participación social fue tema central los países de América Latina para ser un derecho contemplado en sus reformas educativas¹²⁴ (consideremos que la Convención sobre los Derechos del Niño fue promulgada en 1989 y ahora es el documento de derechos humanos con el mayor número de Estados signatarios¹²⁵); específicamente en México se contemplaron los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) en la promulgación de la Ley General de Educación de 1993, en los cuales se identifican como los principales objetivos, el mejoramiento educativo y el desarrollo de la democracia pero que, desde su

¹²² Gaitán, Lourdes y Liebel, M. Op. Cit. pp. p. 115.

¹²³ Cfr. Ibídem. 114-119.

¹²⁴ Cfr. Zurita Rivera, Ursula. *La Participación Social en la Educación Básica en México*. <http://www.revistafolios.mx/articulos/dossier/la-participacion-social-en-la-educacion-basica-en-mexico> [Fecha de consulta: 29 de marzo de 2014].

¹²⁵ Cfr. González Contró, Mónica (Coord.). *Los Derechos de niños niñas y adolescentes en México*. S.N.E. Porrúa. México. 2011. p. 6.

origen, se encuentran viciados ya que los actores de estos consejos son autoridades administrativas, algunos padres y algunos alumnos que son elegidos de arriba hacia abajo¹²⁶, lo que deja a un lado a la participación que se trata en este trabajo.

En plena segunda década del siglo XXI, no podemos identificar una política pública nacional en la que se realice lo que en las leyes ya está explícito (véase capítulo 4), el derecho del niño a la participación social.

Eduardo Andere realiza un análisis exhaustivo sobre las actuales políticas públicas del país con las que se proyecta el provenir de la educación, y concluye que se han quedado, en el mejor de los casos, en el incremento de la cuantificación de esfuerzos: las TIC, el personal administrativo y docente, los libros de texto gratuito y las horas de estancia del niño en la escuela “La tesis de este libro es: el problema con las reformas fallidas es que su enfoque es educativo, es decir, institucional. Cuando los reformadores lanzan sus arengas o grandes transformaciones educativas sobre temas que poco impactan en el aprendizaje, perpetúan el *statu quo* y navegan en el margen”¹²⁷ con lo que trata de demostrar que, no solo la educación en México ha sido un fracaso, sino que también la participación del niño en la escuela y, por lo tanto, en su propia educación, ha sido imposible de ser contemplada.

¹²⁶ SEP. Programa escuelas de calidad. Participación Social. <http://basica.sep.gob.mx/pec/start.php?act=Participacion>. [Fecha de consulta: 29 de marzo de 2014].

¹²⁷ Andere, Eduardo. Op. Cit. p. 162.

CAPÍTULO 3.

PARTICIPACIÓN SOCIAL

3.1 Concepto de “participación social”

Si “participación” denota la capacidad de acción de cada parte en un conjunto de partes o de un sujeto en un grupo, falta definir el sentido del término agregándole el adjetivo *social* y el uso de este término en su contexto semántico.

El Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Española define *social* como “relativo a una sociedad o grupo organizado”¹²⁸, término que se deriva de *socio* y que su etimología, derivada del indoeuropeo, es “quien sigue”¹²⁹.

Entonces, etimológicamente Participación Social es la capacidad de acción de cada una de las partes que pertenecen a la sociedad. Este término se aplica a un campo semántico sumamente amplio, podemos pensar que otros términos cercanos a este por su significado serían “democracia”, “derechos”, “ciudadanía”, “acción colectiva”, “organización”, y con otros tipos de participación como “comunitaria”, “política” y “ciudadana”.

Estos dos acercamientos llevan a que, la *participación social* abarca la “acción de tomar parte”, “ser parte de un conjunto” y a su vez, “decidir”. Una primera definición que abarca este análisis es “Puede ser individual o colectiva e incidir en ámbitos sociales o comunitarios. Presupone aumentar la motivación, la capacidad de que los individuos colectivamente, intervengan en los asuntos sociales.”¹³⁰ Una breve explicación de este derecho sería: “El trabajo profesional para incrementar las posibilidades de participación social de personas y grupos está relacionado con el apoyo organizativo, la formación para la organización y

¹²⁸ Gómez de Silva, Guido. Op. Cit. p. 645.

¹²⁹ Cfr. Ibídem. p. 646.

¹³⁰ European Anti-Poverty Network. *Guía Metodológica de la Participación Social de las personas en situación de pobreza y exclusión social*. S.N.E. España. EAPN España. 2013 <http://www.igaxes.org/wp-content/uploads/2010/03/Gu%C3%ADa-Metodol%C3%B3gica-de-Participaci%C3%B3n-Social-de-las-personas-en-situaci%C3%B3n-de-pobreza-y-exclusi%C3%B3n-social.pdf> ISBN 978-84-613-5612-6. [Fecha de consulta: el 30 de marzo de 2014] p. 21.

la creación de condiciones y estructuras para la participación social. Todo ello vinculado al fortalecimiento de la cultura democrática.”¹³¹

Esta primera definición y la jerarquización de los niveles de participación social ya descritos, permiten contextualizar los esfuerzos que los niños realizan al participar y ubicar este ejercicio en una escala que se diversifica por la calidad de las facultades que tienen los niños en un proyecto o institución dados.

En una primera instancia podemos identificar 3 tipos de participación: procesos consultivos, iniciativas participativas y proyectos autogestivos.

- Procesos consultivos: “Consulta es el proceso donde los adultos buscan investigar información a partir de los niños y sus experiencias, perspectivas y problemáticas para mejorar la legislación, políticas o servicios.”¹³² Este tipo de participación, que es la más básica, es iniciada y dirigida por adultos pero con el fin de mejorar las condiciones de los niños.
- Iniciativas de participación: “Las iniciativas de participación usualmente ofrecen mayores oportunidades para el involucramiento activo de los niños en proyectos, investigación o servicios.”¹³³ En este tipo de participación, los niños no sólo son consultados sino que también intervienen aunque quien dirige, son los adultos.
- Promoción de la autogestión: “La autogestión es el proceso en el que los niños se empoderan para tomar parte y establecer aquellos asuntos que consideran importantes.”¹³⁴ En esta participación son los niños quienes

¹³¹ European Anti-Poverty Network. Op. Cit. p. 21.

¹³² Landsdown, Gerison. *Promoting Children’s Participation in Democratic decision-making*. S.N.E. Florencia. UNICEF. <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6.pdf> [Fecha de consulta: 31 de marzo de 2014] ISBN 88-85401-73-2. p. 16.

Consultation is a process whereby adults seek to find out about children’s experiences, views and concerns in order that legislation, policies or services can be better informed. La traducción es del autor.

¹³³ *Ibíd.* p. 21.

Participative initiatives usually offer greater opportunities for the active involvement of children themselves in projects, research or services. La traducción es del autor.

¹³⁴ *Ibíd.* p. 26. Self-advocacy is a process of empowering children themselves to take action to address those issues that they see as important.

identifican por si mismos los problemas y todos los procesos son llevados por ellos, los adultos se desenvuelven como guías no como líderes.

De estos 3 tipos pueden desglosarse diferentes grados de participación que detallan el ejercicio de este derecho; diferenciar la participación social en tipos, niveles y grados apoyara a construir una mejor definición que sea válida tanto para la observación como para el análisis de resultados en la intervención de campo.

1. "Determinación Ajena (Manipulación): Los niños fungen como carteles [o anuncios] de un movimiento de adultos y deben transmitir la impresión de que sus acciones son autónomas; aunque, el contenido, la modelación y los resultados del proyecto son determinados por otros.
2. Decoración: Los niños colaboran, sin saber de qué se trata el asunto. Los adultos pretenden que participen pero sin que ellos lleven la ejecución por sí mismos.
3. Participación coartada: Los niños voluntariamente forman parte de un movimiento pero no tienen voto y son apenas prevenidos.
4. Participación: Los niños saben por qué participan, y pueden, de la participación controlada por parte de los adultos, colaborar limitada y esporádicamente.
5. Asignación de roles pero con información: Los niños son bien informados por los adultos para el proyecto, saben por qué forman parte de este y lo que se espera lograr.
6. Co-acción: Los niños pueden ejecutar y evaluar pero sin involucrarse en la planificación [del proyecto].
7. Codeterminación [Cogestión]: Los niños colaboran corresponsablemente en la Planeación e Implementación. La idea del proyecto viene de los adultos pero todas las decisiones son tomadas democráticamente.
8. Autodeterminación [Autogestión]: El proyecto es iniciado por los niños. Los adultos pueden participar eventualmente como un apoyo.

9. Autonomía: Todo se auto-organiza, un ejemplo puede ser un grupo de jóvenes. La autónoma toma de decisiones será meramente informada a los adultos.”¹³⁵

Ahora bien, tomando en cuenta los elementos descritos, definimos **participación social** como la facultad de las personas para organizarse y la capacidad para cuestionar, discutir y aportar ideas dentro de su colectividad que lleven al mejoramiento o transformación de los objetivos que los distinguen como grupo social y, para efectos de esta tesis, de la determinación espacial de la intervención de campo (escuela primaria), comprendemos la **participación social del niño** como la *organización autogestiva para: identificar las problemáticas que limitan su desarrollo, tomar decisiones concernientes a la colectividad infantil y, planear, formar parte y evaluar, los proyectos que busquen la emancipación y la identificación de los niños como actores de sí mismos.*

¹³⁵ Koopmann, F. Klaus. *(Kinder und Jungen) Partizipation. Eine thematische Einführung*. Alemania. S.E. http://www.afs60.de/webcontent/files/AFS-Partizipationswerkstatt_Einfuehrung_Koopmann.pdf

[Fecha de consulta: 01 de abril de 2014]. p. 3. La traducción y los corchetes son del autor.

Fremdbestimmung (Manipulation): Kinder fungieren als Plakatträger auf einer Erwachsenen-Demo und sollen den Eindruck vermitteln, dass ihr Handeln selbstbestimmt sei. Doch sowohl Inhalte als auch Formen und Ergebnisse des Vorhabens sind fremdbestimmt.

Dekoration: Kinder wirken mit, ohne zu wissen, worum es dabei geht. Die Erwachsenen geben allerdings nicht vor, dass die Kinder selbstbestimmt handeln.

Alibi-Teilhabe: Kinder nehmen an einer Veranstaltung freiwillig teil, haben jedoch keine Stimme und sind kaum vorbereitet.

Teilhabe: Kinder wissen, warum sie mitmachen, und sie dürfen über ihre von Erwachsenen gesteuerte Teilnahme hinaus begrenzt sporadisch mithandeln.

Zugewiesen, aber informiert: Kinder sind über ein von Erwachsenen vorbereitetes Projekt gut informiert, wissen also, warum sie teilnehmen und was sie bewirken wollen.

Mitwirkung: Kinder können ausführend und evaluierend, aber nicht planend mitwirken.

Mitbestimmung: Kinder wirken bei Planung und Umsetzung mitverantwortlich mit. Die Projektidee kommt zwar von Erwachsenen, aber alle Entscheidungen werden demokratisch getroffen.

Selbstbestimmung: Das Projekt wird nicht mit, sondern von Kindern initiiert. Erwachsene werden evtl. unterstützend beteiligt.

Selbstverwaltung: Völlige Selbstorganisation z.B. einer Jugendgruppe. Autonom getroffene Entscheidungen werden Erwachsenen lediglich mitgeteilt.

3.2 Formalismo y Realismo Jurídico

En este apartado pretendemos explorar algunos conceptos centrales de dos doctrinas que dan forma a la disciplina del Derecho, con el objetivo de tomar los conceptos que sirvan para fundamentar el derecho del niño a la participación social.

En la Ciencia del Derecho (entendemos “ciencia” como campo de conocimiento no como ciencia dura), el maestro García Maynez reconoce 3 grandes corrientes doctrinales del pensamiento jurídico, estas son el *Positivism Jurídico* (Formalismo Jurídico), *Realismo Sociológico* (Realismo Jurídico) y el *Iusnaturalismo*. Estos campos teóricos no sistemas de pensamiento unívocos sino un conjunto de obras e ideas sobre lo jurídico que, de acuerdo a sus objetivos y fundamentos, se pueden clasificar en alguno de estos 3 campos.¹³⁶ En este apartado solo nos referimos a los 2 primeros.

Empecemos por mencionar que el llamado “formalismo” o “positivismo jurídico” es un sistema de pensamiento que sirve como corte de 3 aspectos (consideramos que esta idea puede ser aplicable también para el realismo jurídico): del estudio del derecho, de su concepción y de la noción de Justicia “puede hablarse en tres sentidos: como forma especial de abocarse al estudio del derecho, como concepción específica de este último y como Ideología de la justicia”.¹³⁷

En particular, estamos interesados en cómo estas doctrinas conciben la Justicia y el Derecho. Los partidarios del formalismo jurídico conciben el Derecho como un sistema lógico de normas de conducta dirigidas a la población y que son emitidas por el Estado. El único Derecho posible, para el positivismo es el del Estado, el positivismo jurídico “niega, al propio tiempo, carácter jurídico a las

¹³⁶ Cfr. García Maynez, Eduardo. *Positivism Jurídico, Realismo Sociológico y Iusnaturalismo*. Novena Edición. Fontamara. México. 2013. pp. 141-154.

¹³⁷ *Ibidem*. p 39.

reglas de conducta que no tengan su origen en cualquiera de las llamadas *fuentes formales*.”¹³⁸

Para esta postura el Derecho es un ente de dos caras, el “deber ser” y el “ser” con lo que reconoce que las normas estipulan una sociedad utópica por un lado mientras que por el otro, reconoce a la sociedad tal cual es.¹³⁹ Podemos ejemplificarlo cuando tomamos en cuenta que, en México la normatividad sobre el derecho de participación del niño se estipula en las leyes tanto a nivel local como internacional, pero la realidad es totalmente diferente u hasta opuesta.

Desde la perspectiva positivista, las reglas de conducta tienen su origen en las fuentes formales del derecho (las leyes del Estado) por lo tanto, se llegan a las siguientes conclusiones: el sistema jurídico es único y no debe contradecirse, los órganos estatales son los únicos facultados para resolver una controversia y las únicas controversias a resolver son las de las normas jurídicas, por lo que las normas morales, religiosas, familiares o tradicionales, no son controvertibles si no alcanzan un carácter jurídico¹⁴⁰, con lo que podemos inferir que para el positivismo, lo moral y lo jurídico son totalmente diferentes. Por último, las normas del Derecho simplemente *son*, y tienen efectos por su simple existencia sin importar si responden o no a la percepción de justicia del particular o de la sociedad¹⁴¹.

Por su parte, el realismo jurídico surge en respuesta a la postura rígida del positivismo, en su concepción del derecho y de la justicia. Esta doctrina replantea y cuestiona a su modo el Derecho “el del *concepto* y *naturaleza* del derecho, el del *fin* o *idea* de éste y el de la *interferencia entre derecho y sociedad*.”¹⁴²

En primer lugar, para esta doctrina jurídica, el Derecho es un fenómeno social, no es, como lo piensa el positivismo, un sistema lógico terminado y tampoco

¹³⁸ García Maynez, Eduardo. Op. Cit. p. 62.

¹³⁹ Cfr. *Ibidem* pp. 23-32.

¹⁴⁰ Cfr. *Ibidem* p. 62.

¹⁴¹ Cfr. *Ídem*. p. 62.

¹⁴² *Ibidem* p. 65.

puede limitarse su visión a las normas sino también a la intersección con la sociedad, por lo que, según Alf Ross (jurista iniciador de esta doctrina), la ciencia del Derecho se ocupará del primer problema mientras que la sociología jurídica del segundo. Reconoce que las normas solo están dirigidas a los entes jurisdiccionales, no a los particulares, son las instituciones, las que se encargan de sancionar¹⁴³; sin embargo, la obediencia del particular radica en necesidades biológicas individuales (que contempla el Derecho para la supervivencia y cohesión social) y en imperativos categóricos que son impresos por la sociedad¹⁴⁴.

Ahora bien, el realismo sociológico ve las normas como creaciones que son consideradas socialmente vinculantes para los legisladores, y que su validez se sostiene en 3 hipótesis: “la actitud de conducta interesada en evitar la coacción e impulsada por este temor; 2) la actitud desinteresada consistente en impulsos espontáneos e inducida por el poder social de sugestión de la costumbre, y 3) la interacción real entre ambos factores.”¹⁴⁵ Aquí deben considerarse las dos formas en que, según el realismo, la norma llega a efectuarse en la conducta de los particulares, debido por una parte a la aplicación reiterada y constante de las normas (realismo conductista) y porque las normas se fundan (o eso debería ser) en la Ideología social¹⁴⁶.

Con respecto a la relación entre moral y derecho estos se consideran 2 entes con la misma génesis en cuanto a que son normas sociales pero que se diferencian, porque mientras que la primera tiene un origen puramente social, el segundo institucional; es imposible una separación tajante entre la moral y lo jurídico.¹⁴⁷

¹⁴³ Cfr. Esquivel Pérez, Javier. *Kelsen y Ross. Formalismo y realismo en la teoría del derecho*. Primera edición. Ediciones Coyoacán. México. 2011. pp. 27-37.

¹⁴⁴ Cfr. Herrera Martínez, Luis. *Análisis de la tesis de Alf Ross y el Realismo Sociológico. Bosquejo y reflexiones desde el psicoanálisis de Jung y el Conductismo*. Revista El Extranjero. UNAM. México. *Sin más datos del artículo, la revista se publicaba por internet hasta 2013 y sólo conservé el artículo impreso.

¹⁴⁵ Esquivel Pérez, Javier. Op. Cit. p. 83.

¹⁴⁶ Cfr. Herrera Martínez, Luis. Op. Cit. pp. 8-11.

¹⁴⁷ Cfr. Esquivel Pérez, Javier. p. 87.

Finalmente, la propuesta que nos parece fundamental en esta revisión es que para el realismo jurídico el núcleo de la vigencia del Derecho se encuentra en los fenómenos jurídicos, esto es, si los particulares basan su conducta en las normas y, en su defecto, si la falta de esta es sancionada en un hecho social concreto “Solo los ‘fenómenos jurídicos’ en sentido estricto, eso es, los de aplicación del derecho por los jueces, resultan ‘decisivos’ para determinar la ‘vigencia’ de las normas aplicadas.”¹⁴⁸

Expuesto esto, hay ideas que pueden o no responder ambas doctrinas pero que sirven como base para pensar que el niño tiene un legítimo derecho a participar en su contexto socio-escolar.

En primer lugar consideramos que ambas posturas legitiman la existencia unilateral de las normas del Estado, por lo que de entrada se puede pensar que la participación de la ciudadanía en asuntos jurídicos es inexistente; sin embargo, el realismo sociológico señala que sus normas responden (o deberían) responder a la Ideología de la sociedad y a su percepción de lo justo e injusto, es en este punto, donde concordamos con la perspectiva del realismo.

Ross menciona que las normas son obedecidas porque cubren necesidades como las biológicas, de alimentación, salud y vivienda; porque responden a la ideología de la sociedad y porque la sociedad imprime imperativos categóricos (autonomía en el comportamiento) en sus individuos, idea que puede ser de soporte, si consideramos que los niños son un sector hegemónico de la sociedad actual y que tienen necesidades, no sólo biológicas sino radicales (aquellas que constituyen el núcleo de la autonomía en las personas y en la sociedad¹⁴⁹), que solo pueden ser cubiertas si participan activamente con las personas que los rodean. Este punto responde también, a que la Ciencia del Derecho debe contemplar su intersección con la Sociología Jurídica y, además, con el sentido de Justicia de la sociedad.

¹⁴⁸ García Maynez, Eduardo. Op. Cit. p. 77.

¹⁴⁹ Cfr. Heller, Agnes. *Teoría de los Sentimientos*. Primera edición. Ediciones Coyoacán. México. 2004. pp. 12-19.

Finalmente, y como característica que consideramos central del realismo jurídico, es que el Derecho será vigente sólo en cuanto responda a los fenómenos jurídicos que se presentan, en el caso del niño, las necesidades actuales en el campo de lo jurídico, son otras muy diferentes a las de tiempos anteriores, como ya se estudió, la forma de socialización es otra, la voz del niño tanto en la familia como en la escuela debe ser escuchada y su posición de niños no amerita que sean considerados como sujetos con capacidades y derechos inferiores a los de los adultos.

3.3 Paternalismo Jurídico

¿La libertad de elegir del niño debe ser desde la primera infancia? ¿Se debe tomar en cuenta la voz de los niños por sobre de los adultos? ¿La libertad de elección debe concederse incluso en contra de su bienestar? Si debe haber límite del niño al participar ¿cuál sería en la escuela primaria? ¿En qué grado deberán intervenir los adultos? Estas son algunas preguntas que surgen al pensar en los derechos del niño y, en especial, en la injerencia de los niños en la conformación de la institución educativa.

Mónica González reconoce 3 modelos epistemológicos que sustentan 3 grados de intervención del Estado y, por ende, intervención de los adultos en los derechos de los niños. Estos modelos, aclara, surgen en diferentes momentos y espacios, dependen totalmente de la concepción que se tiene de la Infancia y por lo tanto, son un constructo histórico-social¹⁵⁰.

Un primer modelo es el “Liberacionismo” que busca la emancipación infantil, la liberación de la opresión adulta sobre los niños y que la intervención del Estado en la infancia sea nula.¹⁵¹

Para González Contró esta postura es central si se piensa los derechos del niño se trata, para ella las ideas de esta han reconocido y permitido: igualdad en

¹⁵⁰ Cfr. González Contró, Mónica. *Paternalismo Jurídico y Derechos del Niño*. <http://www.biblioteca.org.ar/libros/200508.pdf> [Fecha de consulta: 02 de mayo de 2014]. p. 102

¹⁵¹ Cfr. *Ibidem*. p. 102-103.

derechos de los niños con respecto a los demás sectores poblacionales, la autonomía que rompe con la idea de que el niño es objeto del adulto y por lo tanto le pertenece, la necesidad de comprender el proceso de cada niño y sus necesidades, una educación que permita el respeto al niño y, la importancia del entorno social y ambiental en su aprendizaje. Sin embargo, de un lado totalmente opuesto, el desarrollo del liberacionismo rompe con la protección que supuestamente debe proporcionársele al pequeño para evitarle riesgos, sobre todo en su etapa más temprana; si se piensa que se le debe permitir todo desde siempre, este puede incurrir en daños hacia él y hacia terceros.¹⁵²

“La liberación completa como la que proponen muchos de los autores liberacionistas es contraria a las necesidades de los niños, pues impide su adecuada satisfacción: pensemos, por ejemplo, en la necesidad de límites claros en la primera infancia, indispensables para desarrollar la confianza, o en la importancia de la educación formal para la evolución del desarrollo, la interacción con iguales, el juego, etcétera, por mencionar sólo algunos casos. Esto no significa negar que deba respetarse un ámbito para el ejercicio de la autonomía, pero éste debe ser acorde con las características y necesidades del niño”.¹⁵³

Desde la perspectiva opuesta, el “perfeccionismo”, propone que el niño debe alcanzar los ideales morales que le llevaran a ser un buen adulto; concibe al niño desde el adultocentrismo, piensa que hay bienes objetivos que todo ser humano debe alcanzar y que el Estado y la familia deben proveerlos, aún en contra de la voluntad y necesidad del niño.¹⁵⁴

El perfeccionismo es el modelo exacto que ha seguido la educación lancasteriana y simultánea de la que habla Narodowsky, “La Educación, tanto formal o informal, derivada de concepciones perfeccionistas impide la adecuada satisfacción de las

¹⁵² Cfr. González Contró, Mónica. *Derechos Humanos de los Niños: Una propuesta de Fundamentación*. Primera Edición. UNAM. México. 2011. Pp. 235-236.

¹⁵³ *Ibidem*. p.352

¹⁵⁴ Cfr. González Contró, Mónica. *Paternalismo...* Op. Cit. 103.

necesidades de los niños y adolescentes, al ser rígida, jerarquizada, acrítica y muchas veces elitista.”¹⁵⁵

Al repasar estas ideas, la maestra González Contró identifica el tope para que los derechos de los niños existan solo en un papel. “En conclusión, perfeccionismo moral es injustificable en el caso de menores de edad, pues es incompatible con los valores y con la condición de posibilidad de la sociedad liberal y democrática y constituye un obstáculo para el adecuado desarrollo de la autonomía y la tolerancia.”¹⁵⁶

Como modelo integrador se encuentra el “Paternalismo Jurídico”, que propone como ideas centrales, la interacción entre libertad y protección para los niños sin poner en riesgo su integridad física o mental; y proclama porque la intervención hacia el niño le lleve siempre a alcanzar su autonomía¹⁵⁷.

En ese tenor y para esclarecer mejor los objetivos de esta percepción, se debe distinguir el paternalismo jurídico débil del fuerte. “Desde la versión débil se justifica impedir al individuo dañarse a sí mismo si su acción es, o por lo menos existe una evidencia de lo contrario; mientras que la versión fuerte considera que el Estado está legitimado para proteger a alguien en contra de su voluntad.”¹⁵⁸

Pensando un poco desde la cosmovisión del niño, actuar desde el paternalismo débil implica intervenir en situaciones donde los niños, ejerciendo un derecho legítimo, logran lesionar su integridad pero sin premeditarlo, como por ejemplo, intervenir cuando un niño al tratar de defender a un compañero a golpes, este expone su integridad; mientras que, actuar desde el paternalismo fuerte significa que se interviene cuando el niño premedita y tiene la voluntad de causarse algún daño, como intervenir cuando el niño intenta suicidarse.

¹⁵⁵ González Contró, Mónica. *Paternalismo...* p. 359.

¹⁵⁶ González Contró, Mónica. *Derechos Humanos...* Op. Cit. p. 360

¹⁵⁷ Cfr. *Ibidem*. Op. Cit. pp. 360-369.

¹⁵⁸ *Ibidem*. p. 364.

Ahora bien, esto nos lleva a preguntarnos sobre la competencia o capacidades voluntarias que tiene el niño, lo que implica que es diferente de acuerdo, y solamente (según González Contró), a su edad. Esta es proporcional a sus necesidades básicas, como el cuidado, alimento, educación y vestido para mencionar algunos ejemplos.

Mónica González propone así, que los derechos de los niños deben ser *obligatorios*, esto es, que su estipulación debe llevar, sin reserva a su cumplimiento e irrenunciabilidad, así como al impedimento de ser violados o mercantilizados “Se crea así un espacio que garantice los mínimos y deje así ciertos bienes fuera de las fuerzas del mercado y las eventualidades sociales. En el caso del niño ocurre algo parecido, se salvaguarda un estado de condiciones que no son disponibles para nadie de modo que queden garantizados para cuando pueda disfrutar de ciertos bienes aunque a diferencia de los derechos, cuando se trata de adultos, el ejercicio es también forzoso.”¹⁵⁹

Estos derechos obligatorios, como positivización del paternalismo jurídico, deben ser cubiertos de acuerdo al grado de la “incompetencia básica” que tiene el niño, la cual, según González Contró, basándose en teorías economicistas, psicológicas y jurídicas (Maslow, Max-Neef, Doyal y Gough y Rawls), es piramidal y tiene una fuerte correlación con la edad cronológica¹⁶⁰; sin embargo, estos derechos intervienen siempre y cuando, como ya se ha mencionado, con el fin último de apuntar hacia la autonomía del niño y, agregado a esto, contemplar el respeto total de su dignidad y procurando el principio de Igualdad, de tal forma que este se perciba como persona única y, a su vez, como igual en Derecho ante los demás niños. “El principio de autonomía no puede constituir el único fundamento de los derechos, pues tienen igual importancia los principios de igualdad y dignidad.”¹⁶¹

¹⁵⁹ González Contró, Mónica. *Derechos Humanos...* Op. Cit. p. 381

¹⁶⁰ Cfr. González Contró, Mónica. *Paternalismo...* Op. Cit. pp. 121-132.

¹⁶¹ González Contró, Mónica. *Derechos Humanos...* Op. Cit. p. 383

“Es más, no sólo es falso que autonomía y protección no son recíprocamente excluyentes, si no que se implica una a la otra. Desde la perspectiva de necesidades expuesta, el ejercicio de cierto grado de autodeterminación es un requerimiento del desarrollo, pero también precisa de un marco adecuado que impida que el niño se exponga innecesariamente, de tal manera que se podría decir que se protege al niño permitiéndole el adecuado ejercicio de su autonomía o que se posibilita el ejercicio de la autonomía protegiéndole debidamente para que no corra riesgos inútiles. Se trata de una interacción dinámica que debe responder a las características de cada etapa y a las capacidades personales.”¹⁶²

Entonces, el fundamento teleológico que pregona el paternalismo jurídico, autonomía, igualdad y respeto a la dignidad coincide, por lo menos teóricamente, con la base axiológica que proponemos del derecho del niño a la participación social en su entorno educativo; empero, el imperativo de que *la intervención deberá efectuarse pensando en la incompetencia básica del sujeto*, representa una limitante al derecho a la participación: ¿cómo pensar, por ejemplo, el derecho a la participación en niños de 1° de primaria quien es apenas socializan en un espacio totalmente nuevo para ellos? Además, si las necesidades de los niños son drásticamente diferentes individualmente y/o por grupos de edad ¿cómo puede propiciar el paternalismo, la igualdad y respeto a la dignidad? por lo que en este punto autonomía, igualdad y dignidad pueden contradecirse. Y, finalmente vuelvo a mi pregunta inicial ¿cuáles serían los límites de la participación social del niño si lo que se pretende es su emancipación, igualdad y respeto a la dignidad humana?

¿Será necesario esquematizar jerárquicamente las necesidades básicas del derecho a la participación? De acuerdo con el esquema de Klaus Koopman la participación real, la del grado 9°, la participación autónoma, en la que los adultos son “meramente informados” de lo que los menores gestionan, contradice totalmente el paternalismo pero tampoco podemos afirmar que responde al

¹⁶² González Contró, Mónica. *Derechos Humanos...* Op. Cit. p. 373

liberacionismo; son los niños quienes califican, planifican e intervienen en las actividades que pueden impactar en el mejoramiento de su contexto social.

“El discurso sobre los derechos del niño es de carácter ambivalente. Con una pierna se apoya todavía en el jardín del paternalismo moderno, con la otra pierna aventura pasos en terrenos no paternalistas y todavía poco explorados. Por una parte el discurso apunta a procurar al niño una protección más completa y efectiva, por la otra, quiere contribuir a ampliar la autonomía y la influencia de los niños en la sociedad.”¹⁶³

La explicación de Liebel es totalmente esclarecedora, responde a las preguntas que realizamos en lo referente al paternalismo jurídico, a tal grado que nos permitimos asegurar que el marco teórico del paternalismo jurídico puede soportar los derechos del niño desde un enfoque genérico pero, definitivamente, no puede sostener la idea de que los niños son actores sociales que también pueden participar activamente en la sociedad y, sobretodo, en la escuela. Señalamos que el “paternalismo tradicional” puede ser equiparable al perfeccionismo y el “paternalismo moderno” al paternalismo jurídico en González Contró.

Los derechos obligatorios pueden responder a necesidades básicas, como las que menciona Mónica González en su listado (fisiológicas, alimentarias, de vestido, vivienda, salud y educación, entre otras) pero no sustentan que el niño tiene derecho a la participación social. “Desde que a los niños se les certificaron derechos especiales, se plantea la pregunta si con ello el paternalismo toca a su fin. Mi respuesta sucinta es: el paternalismo tradicional, sí; el paternalismo moderno, de ninguna manera.”¹⁶⁴

No lo sustentan porque el paternalismo jurídico resguarda engañosamente su momento de acción, tanto en su nivel débil como fuerte ¿cómo puede uno evaluar

¹⁶³ Liebel, Manfred. Op. Cit. p. 116.

¹⁶⁴ Ídem.

lo que es riesgoso, o dañino para el niño; si la perspectiva es totalmente adultocentrista?

¿Cómo evaluar la competencia del niño? ¿Se le escucharía o se evaluaría desde la mirada del adulto?

“Además, parecería que la tarea de salirse del campo del paternalismo se les asigna únicamente a los niños. Los adultos quedan facultados, como hasta entonces, para escuchar lo que dicen los niños y tomárselo en serio o no. No quedan obligados a nada que facilite la participación de los niños.”¹⁶⁵

”Tampoco ayuda que se conjure la participación de los niños mediante el conocimiento de sus derechos si no se intenta simultáneamente, declararle también la guerra en la práctica al paternalismo en su versión moderna”.¹⁶⁶

En conclusión, aunque la perspectiva de Liebel es convincente en cuanto a la insostenible intersección entre paternalismo y participación social infantil, quedan aún las mismas preguntas por contestar y los conceptos recuperados por González Contró no son desdeñables, pueden ser de gran utilidad para elucidar un fenómeno concreto y observable donde el niño ejerza la participación social, por lo que, consideramos necesario para terminar este análisis, confrontar las ideas de ambos autores con los resultados de mi trabajo de campo.

3.4 Ética y Derecho a la Participación Social

Si razonamos el derecho de los niños a la participación social como la libertad de proponer, planear y participar en proyectos (en conjunto con otros niños y/o adultos) que tengan como fin su emancipación y sirvan como apoyo para identificarse como actores de su propio devenir; específicamente, el ejercicio de este derecho en el contexto escolar educativo, entonces, la ética juega un papel central.

¹⁶⁵ Liebel, Manfred. Op. Cit. p. 117.

¹⁶⁶ *Ibidem*. p. 118.

Sin afán de errar en el tan escabroso camino que implica definir el concepto “ética” y diferenciarlo de “moral”, señalamos que estos dos términos se acercan a “costumbre” y “carácter” por un lado y “conducta” y “voluntad” por el otro; aunque sus raíces etimológicas son distintas (la de la primera griega y la segunda latina¹⁶⁷) ambos connotan comportamientos y valoraciones que abarcan virtudes y vicios. Aclaro también que, utilizo estos dos términos indiscriminadamente en este apartado.

La ética es un conglomerado de acciones, sensaciones e intenciones individuales, de apreciaciones, costumbres y valores que son compartidos socialmente, implica también tomar en cuenta toda una ideología sobre el bien que se alcanza a vislumbrar con claridad en las religiones. Es así que, al escribir sobre ética se corre el riesgo de perder el complejo campo en el que actúa.

El filósofo Edgar Morin menciona que la ética comprende: un sustrato interior que es individual, uno exterior que es social y otro anterior que es genético¹⁶⁸, aunque estas tres esferas son inseparables, el espectro interior es la causa de las acciones individuales de las personas; por ejemplo, cuando uno decide entre ayudar a otro o cometer un delito; el espectro exterior es la calidad de la interrelación con los otros, como los actos de solidaridad o la corrupción y, lo interior, es la base biológica que puede guiar algunas intenciones al actuar, como el instinto de supervivencia en defensa propia. Advierte que para entender lo que llamamos ética, la crisis en la que hoy se encuentra y, revertirla, es obligatorio el pensamiento complejo.

El pensamiento complejo es la contraposición del pensamiento reduccionista, se compone de lo multidisciplinario y de la multireferencialidad, integra el todo y las partes de las cosas y acepta la dialéctica orden/desorden, el principio de entropía y el principio de incertidumbre¹⁶⁹. Es en la teoría de este pensador en la que nos apoyamos para identificar y justificar el derecho del niño a la participación.

¹⁶⁷ Cfr. Gómez de Silva, Guido. Op. Cit. pp. 284 y 467.

¹⁶⁸ Cfr. Morin, Edgar. *El Método 6. Ética*. Primera edición. Ediciones Cátedra. Madrid. 2006. pp. 21-24.

¹⁶⁹ Cfr. Morin, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. S.N.E. Gedisa. Argentina. 2001. pp. 9-24.

De acuerdo al pensamiento complejo, la ética está en crisis no porque haya desaparecido sino porque se ha privilegiado la ética y libertades individualistas, el sujeto ahora elige (o lo intenta) sus principios y valores, por lo que el filósofo argumenta, que se ha favorecido el egocentrismo sobre el altruismo; sin embargo, aclara que la ética se compone por ambos, si se es extremadamente altruista, se pierde la integridad individual y se favorece el control de algunos sobre muchos. La crisis de la ética por su parte, es equiparable a la crisis de la certeza, de la filosofía y de la ciencia, se alcanza a vislumbrar ahora que la ética se ha desacralizado, el súper Yo social ya no se impone a los individuales, se ha deteriorado el tejido social, la solidaridad y responsabilidad se han parcelado o disuelto, ahora se lucha por ideales personalistas y, a lo sumo, de clanes. En la velocidad de las sociedades de hoy, en el avance científico, tecnológico y sobre todo de la biología, lo humano se cuestiona, por lo tanto, lo ético también. La crisis de la ética está en sus fundamentos¹⁷⁰.

“La ética, aislada [de sus orígenes], ya no tiene fundamentos anterior o exterior a sí que la justifique, aun cuando pueda seguir presente en el individuo como aspiración al bien, repugnancia del mal. No tiene más fundamento que ella misma, es decir, su exigencia, su sentido del deber. Es una emergencia que no sabe de qué emerge. Es cierto que la ética, como toda emergencia, depende de las condiciones sociales e históricas que lo han hecho emerger. Pero la decisión ética se sitúa en el individuo; él tiene que elegir sus valores y sus finalidades.”¹⁷¹

Pensar en los fundamentos de la ética, es pensar las fuentes de donde emanan (o deberían emanar) nuestros principios y valores, lo que nos permite la vida y el bienestar individual y social, estas fuentes componen un solo conglomerado: Individuo/Sociedad/Especie, por lo que si se excluye alguno, los otros dos no tienen cabida. Es imperante actuar como individuos en el bien social y como sociedades en las de las generaciones futuras¹⁷².

¹⁷⁰ Cfr. Morin, Edgar. *El Método...* Op. Cit. pp. 15-33.

¹⁷¹ *Ibíd.* p. 32. Las corcheas son del autor.

¹⁷² Cfr. *Ibíd.* pp. 32-33.

Ahora bien, el pensamiento complejo implica abordar la ética desde lo que es, un entramado complejo, esto significa que estamos obligados a re-ligar sus fundamentos para comprenderla, abandonar el conocimiento parcelado de este objeto de estudio, “reconocer la multiplicidad en la unidad y la unidad en la multiplicidad”, superar el reduccionismo y el holismo, reconocer las incertidumbres, contradicciones y el papel del contexto, tanto al estudiar la ética como al tratar de ejercerla y, reconocer que la mente humana puede ser ciega y funcionar a partir de la ilusión de lo que intenta hacer cognoscible¹⁷³.

La acción moral no es solamente tener una buena intención, el contexto, las causas y el futuro de la acción supera nuestra voluntad, por lo que el principio de incertidumbre en la acción moral es innegable (ecología de la acción). Morin, con base en el pensamiento complejo¹⁷⁴, invita a analizar y tomar en cuenta que, en ocasiones, de la mejor intención las consecuencias pueden ser atroces y viceversa, por lo que la acción moral es también pensar en una estrategia de la motivación; el punto problemático de la acción moral no es tener que elegir entre el bien o el mal sino, elegir entre 2 bienes o el menor de los males. Por último, la acción moral tiene bases personales, por lo que el autoconocimiento y el autoanálisis son imperantes.

“Hay respuestas a las incertidumbres de la acción: el examen del contexto donde debe efectuarse la acción, el conocimiento de la ecología de la acción, el reconocimiento de las incertidumbres y las ilusiones éticas, la práctica del autoexamen, la elección reflexionada de una decisión, la consciencia de la apuesta que comporta.”¹⁷⁵

Aterrizando el pensamiento complejo sobre la ética, el derecho del niño a la participación social en la educación básica, le permite ser parte activa de un proyecto en el que se integran tanto sus intereses y necesidades como el de los demás en la medida que abarca su vivencia escolar, los valores de la ética

¹⁷³ Cfr. Morin, Edgar. *El Método...* Op. Cit. pp. 69-70.

¹⁷⁴ Cfr. Morin, Edgar. *Introducción...* Op. Cit. pp. 9-24.

¹⁷⁵ Morin, Edgar. *El Método...* Op. Cit. p. 62.

comunitaria que menciona Morin, solidaridad y responsabilidad, se vuelven centrales al participar colectivamente.

“La democracia hace del individuo un ciudadano que no sólo reconoce deberes, sino que ejerce derechos. El civismo constituye entonces la virtud sociopolítica de la ética. Requiere solidaridad y responsabilidad. Si el civismo se marchita, la democracia se marchita. La no participación en la vida de la ciudad, a pesar del carácter democrático de las instituciones, determina un deterioro democrático. Hay pues correlativamente deterioro de democracia y deterioro de civismo.”¹⁷⁶

Por otra parte, y la que nos parece lo más importante, al participar, el niño no reduce sus decisiones sociales a las directrices enseñadas o impuestas por los adultos que lo rodean, sino que realmente, se puede enfrentar directamente a los dilemas morales, al principio de incertidumbre del que se sostienen y a la construcción de estrategias ante circunstancias de las que no se conocen su desenlace. El niño al participar identifica, planea y decide en campos que son manejados por los adultos pero que atañen solamente a los niños, como los contenidos y métodos a aprender, los comportamientos y hasta los ideales a alcanzar, circunstancias que lo empujan a construir una propia moral individual pero construida en fundamentos colectivos.

La idea de que los niños aprenden ética con los otros, es sustentada por su dimensión práctica, la cual es la única que permite planear estrategias y responsabilizar al actor de sus decisiones, le empuja a la autoexamen, a construir la tolerancia y fortalecer la comprensión (entender lo *complejo*) de las vicisitudes de la socialización y de la condición humana. Por lo tanto, que el niño participe socialmente en su contexto escolar también forma parte del proyecto educativo que necesitamos, si deseamos fortalecer la ética en lo niños de hoy.¹⁷⁷

¹⁷⁶ Morin, Edgar. *El Método...* Op. Cit. p. 166.

¹⁷⁷ Cfr. Morin, Edgar. *Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro*. S.N.E. UNESCO. México. 2001. pp. 13-17.

3.5 El desarrollo moral del Niño

Los niños muestran diferentes formas de ser que guardan correlación con su edad y con su grupo de pares, las necesidades que demanda un niño en la primera infancia son muy diferentes a las que demanda un niño que se acerca a la adolescencia, así también sucede con el lenguaje, la forma de expresar los sentimientos, hasta los sentimientos mismos, no todos son experimentados a cualquier edad, la cosmovisión y la manera de interpretar el mundo difieren y, lo moral, no corre por un camino distinto, se expresa de acuerdo al crecimiento del niño, por lo que la moral es una variable que puede alterar la forma en que el niño participa socialmente.

Los indicadores o constructos de la moralidad o, concretamente, de la acción moral, pueden ser: el ayudar a otro, la conducta adecuada a las normas sociales, la internalización de las normas, la empatía o culpabilidad de la acción, el razonamiento sobre lo que es justo o injusto antes de actuar y/o anteponer los intereses de los otros por los de uno mismo. Las psicologías que estudian la moral y su desarrollo han utilizado como base uno o algunos de estos constructos.¹⁷⁸

La moral es observable hasta el momento de la acción; sin embargo, esta no se limita a la conducta o el comportamiento sino es parte de algo precedente, de la personalidad e identidad del accionante, la personalidad moral se compone de la estabilidad emocional, de la concordancia entre principios y acciones, de la apertura a las nuevas experiencias y personas que nos rodean y, de la disposición que tengamos con los demás. La correlación de estas bases puede propiciar hasta cierta parte acciones morales; por ejemplo, la disposición hacia los demás y la estabilidad emotiva pueden propiciar acciones pro sociales. Otros aspectos de la personalidad moral que se relacionan con la influencia de lo social

¹⁷⁸ Cfr. Pérez-Delgado, E. y García-Ros, R. (Comps.) *La Psicología del Desarrollo Moral*. Primera edición. Siglo XXI. España. 1991. pp. 14-16.

en el individuo puede ser la ideología y las metas tanto sociales como de autorrealización.¹⁷⁹

¿Cómo se desarrolla la personalidad moral y se propicia su comportamiento? El psicoanálisis, el conductismo y el sociocognitismo son algunas de las psicologías que han investigado esta interrogante.

Para el psicoanálisis lo moral es dictado por un ente metapsicológico conocido como el “Superyó” el cual, como “ente del deber ser” del individuo, se contrapone a sus pasiones salvajes (Ello) de forma que sean condensadas en el actuar (Yo), este superyó es insertado por la dinámica familiar en la que crece el infante, en un principio se compone por las representaciones más amenazantes de los padres del pequeño quien actúa evitando el sentimiento de culpa, la angustia y el castigo y distingue el bien del mal apoyado en estos sentimientos, para que, posteriormente, el crecimiento y desarrollo psíquico alcanza una cierta autonomía aceptando conscientemente las normas sociales y formando principios propios. “Es preciso pasar desde la situación de heteronomía, incluso la interiorizada del superyó, a una autonomía que es el resultado de la consciente asunción de los valores que los mandatos procedentes de la autoridad externa ayudan a descubrir. Ello no tendrá lugar sin pasar por una etapa de revisión, de crisis, en el sentido etimológico, de aceptación y, quizá, de exclusión de determinadas normas.”¹⁸⁰

El conductismo nos indica que, con base en el principio del condicionamiento operante, el niño va a interiorizar las reglas a partir de estímulos externos, buscando la satisfacción y evitando el dolor o frustración. Esta psicología sugiere que las reglas pueden ser internalizadas sin necesidad que el portador las conozca o sepan a qué se refieren. Por último, el acto moral existe porque hay un entrenamiento previo de condicionamiento a lo que debe ser y por el miedo

¹⁷⁹ Cfr. Narvaez, Darcia (Edit.) *Personality, Identity and Character. Explorations in Moral Psychology*. Primera edición. Cambridge University Press. Estados Unidos. 2009. pp. 11-25.

¹⁸⁰ Pérez-Delgado, E. y García-Ros, R. (Comps.) Op. Cit. p. 31.

del individuo a posibles consecuencias¹⁸¹, de aquí el realismo conductista de Alf Ross.

La teoría sociocognitiva ha sido la más fructífera en el campo¹⁸², esta fue desarrollada principalmente por Jean Piaget y Lawrence Kohlberg quienes proponen etapas del desarrollo moral.

Jean Piaget, a partir de la noción “egocentrismo-descentración”, que se refiere a que un niño empieza viendo la realidad subjetivamente para ir descentrándose e interpretarla desde la objetividad, propone que el desarrollo moral sigue un camino similar; existe una etapa preconvencional o heterónoma (hasta los 7-8 años de edad) en el que el sujeto tiene un juicio moral que se expresa subjetivamente, actuará, como desde el conductismo, evitando las sanciones, la obediencia y la autoridad están en el peldaño jerárquico más alto, el castigo debe ser el legitimador de las conductas que consideran incorrectas, dejando un lado la proporcionalidad de esta y la igualdad como principio rector¹⁸³.

En la siguiente etapa, convencional (aproximadamente de 8 a 11 años), el sentido de la igualdad se incrementa por sobre la pura sanción y lo que la autoridad dicta, los castigos ahora se aceptan bajo el principio de proporcionalidad, ¹⁸⁴ es importante recalcar que es en esta etapa de la infancia donde llevamos a cabo el estudio de campo.

La tercera etapa posconvencional o autónoma (desde los 12 años) se rige por el sentido de la equidad, la sanción se acepta en cuanto sea aplicable a cada caso, y las leyes se interpretan en cuanto a su factibilidad¹⁸⁵.

Kohlberg, apoyado en la teoría de Piaget propone dos puntos importantes a considerar, primero, el juicio moral siempre depende del desarrollo cognitivo en

¹⁸¹ Cfr. Cfr. Pérez-Delgado, E. y García-Ros, R. (Comps.) Op. Cit. pp. 31-39.

¹⁸² Cfr. Ídem.

¹⁸³ Cfr. Ibídem. pp. 54-61.

¹⁸⁴ Cfr. Ibídem. pp. 61-66.

¹⁸⁵ Cfr. Ibídem. pp. 67-70.

el que se encuentra el niño¹⁸⁶ así por ejemplo, si el niño no es capaz de reflexionar los hechos que le ofrece la realidad tampoco puede ser capaz de recapacitar sobre las acciones morales. Segundo, el juicio moral se desenvuelve en 6 estadios que corren en las 3 etapas de Piaget: preconventional, convencional y posconvencional.

1. El impulso principal de la acción busca evitar daños psicológicos o físicos, evita el castigo.
2. El impulso es obtener ventajas y privilegios aunque haya que aceptar algunas desventajas, se busca la recompensa.
3. Consta de evitar la desaprobación buscando el reconocimiento de los demás.
4. El niño es consciente de la existencia de las reglas y normas y busca respetar y contribuir a que se conserven.
5. Busca contribuir con las normas y reglas que propicien un bien para la mayoría.
6. Busca respetar la dignidad humana y juzga según principios universales éticos.¹⁸⁷

Aunque se ha observado que, el desarrollo moral no es tan rígido, que puede haber regresiones, que el orden puede variar y que los principios que menciona Kohlberg como universales no pueden aplicarse a todas las sociedades, la descripción es muy útil ya que es factible identificar el escalonamiento que pueden seguir las actitudes morales de los niños y, mostrar a su vez, desde que estadio cognitivo se está actuando.

Tenemos entonces que desde las psicologías la moral comprende comportamiento, personalidad, capacidades cognitivas y el contexto social del individuo pero ¿cómo y dónde se aprende? Algunos estudiosos han enfatizado esto, aclarando que la fuente del aprendizaje moral es el conflicto, los dilemas

¹⁸⁶ Cfr. Piaget, Jean. Op. Cit. p. 56.

¹⁸⁷ Cfr. Lind, Georg. *La moral puede enseñarse. Manual teórico-práctico de la formación moral y democrática*. Primera edición. Trillas. México. 2007. p. 52.

morales en donde se ponen en juego los principios que son vaciados por los padres y demás integrantes de la sociedad. “la moral no es sólo una cuestión de actitud correcta o de valoración, sino más bien una cuestión de capacidad”.¹⁸⁸ La decisión que uno hace cuando se enfrenta a estas circunstancias se respalda en los valores o principios del sujeto y en su capacidad para decidir, el constructo que interrelaciona estos puntos es la competencia moral, el cual se refiere a las habilidades que se ponen en juego cuando se resuelven conflictos morales¹⁸⁹.

Por lo tanto, la actitud ética o moral recae en esta competencia y no en la capacidad para acumular valores, o en la rigidez con la que se siguen supuestos principios universales, más aún, investigaciones comprueban que una gran rigidez en principios altera gravemente la capacidad para decidir éticamente, propicia que el sujeto sea más dependiente de quienes le dictan órdenes y, por ende, más probable que relegue responsabilidades que le corresponden en los conflictos que llegará a enfrentar.¹⁹⁰ Finalmente, la rigidez en la convicción moral propicia la intolerancia al otro, punto central si pensamos que un valor necesario de la participación social es la tolerancia “Específicamente, cuando las convicciones morales fueron altas [según el estudio de donde emanan estos resultados], los participantes eran igual de intolerantes hacia actitudes (consideradas distintas) de los otros, independientemente de si la interrelación era íntima (amistad) o distante (el propietario de la tienda a la que se va con frecuencia). En contraste, cuando las convicciones morales eran bajas, las personas fueron considerablemente tolerantes hacia actitudes disímiles, especialmente cuando la relación era más distante que íntima.”¹⁹¹

¹⁸⁸ Lind, Georg. Op. Cit. p. 19.

¹⁸⁹ Cfr. *Ibidem*. 18-27.

¹⁹⁰ Cfr. Narvaez, Darcia. Op. Cit. 360.

¹⁹¹ *Ibidem*. p. 361.

Specifically, when moral conviction was high, participants were equally likely to be intolerant of attitudinally dissimilar others, regardless of whether the prospective role was intimate (e.g., friend) or more distant (e.g., the owner of a store one might frequent). In contrast, when moral conviction was low, people were quite tolerant of attitude dissimilarity, especially in more distant than intimate relationships. La traducción es del autor.

3.6 Desarrollo ético y emocional del niño en su contexto social

Cuando nos encontramos con un dilema moral y debemos tomar una decisión, entran en juego las posibles consecuencias, pero también y sobre todo, toman parte las emociones del que decide; su relación con valores y ética es importantísima; son los impulsos que nos conectan con el medio. El desprecio, la incomodidad, el valor estético, la sensación de confianza y/o bienestar son generadas por las emociones y sentimientos y son clave para las actitudes morales que mostramos hacia este medio.

Las emociones marcan la pauta para que un niño se comporte de una determinada manera en la escuela, un oficinista en el trabajo o una persona cualquiera en una situación riesgosa, no solo esto, también los valores son generados por las emociones.

“Lo que normalmente denominamos <<sentimiento moral>> tiene una función similar a la del gusto estético, en relación a las objetivaciones de valores morales. La idea de que el sentimiento moral es innato, tan reiterada en el siglo XVIII, es absurda. Nadie puede tener sentimientos morales antes de adquirir objetivaciones de valor, y antes de adquirir ciertas experiencias. Si no sabemos qué se considera bueno o malo en una sociedad (o estrato) determinada, los sentimientos afirmativos y negativos que nos conducen al <<buen sentido>> (y a los que normalmente nos referimos como <<sentimientos morales>>) no se desarrollan ni en relación a nuestras propias decisiones ni en relación a los actos de los demás. El carácter <<instintivo>> del sentido moral es exactamente tan secundario (es decir, aprendido) como el de los sentimientos orientativos.”¹⁹²

Con esto tenemos que antes de pensar en la ética como base del ejercicio del derecho a la participación social, es imprescindible considerar las emociones de los individuos y su conjugación.

¹⁹² Heller, Agnes. Op. Cit. pp. 115.

Algunas investigaciones en neurología apuntan que las emociones que generan el fenómeno moral, tienen su raíz en la dinámica de los neurotransmisores, mismos que son producidos o inhibidos por el entorno social del sujeto. La investigadora Darcia Narvaez señala que la correlación entre el entorno social y la producción/inhibición de neurotransmisores dan pauta al desenvolvimiento ético del sujeto, sin acudir a la neurología esto se puede explicar con el simple trato que se le da al niño para entender su comportamiento: “Una infancia con calidez y apoyo llevará a una persona a orientarse en una posición abierta y de aceptación (“humanista”) mientras que una infancia escabrosa y restrictiva llevará a una postura defensiva y de rechazo (“normativa”) hacia la gente y las experiencias de vida en general.”¹⁹³

Narvaez identifica 3 tipos de éticas, la *de Seguridad* (instintiva), la *de Compromiso* (Intuitiva) y la *de Imaginación* (deliberativa)¹⁹⁴. Quien se conduce con la ética de la Seguridad, es así porque su entorno es rutinario, tradicional y rígido, su espacio social es territorial, se busca seguir al pie de la letra precedentes y normas y se lucha por ser dominante y obtener estatus. Poca o nula flexibilidad para el aprendizaje, los sujetos en este entorno imitan y se manejan por condicionantes del sistema social. Las emociones básicas son el miedo, la furia, el pánico y en condiciones estresantes se pelea o se huye. Lo moralmente típico es la lealtad al grupo o clan, la jerarquía, pureza, reciprocidad y el enaltecer de los símbolos y rituales. Un sujeto que se desenvuelve en la ética de la Seguridad es autoprotector y solo se interesa por su bienestar, se muestra agresivo y hasta despiadado; puede agredir sin pensarlo dos veces a uno con el apoyo de muchos.

La ética del Compromiso (que requiere del pensamiento intuitivo) se caracteriza por el autoconocimiento emocional, el discernimiento y sensación de un entorno

¹⁹³ Narvaez, Darcia. Op. Cit. p. 141.

A warm, supportive childhood leads a person to orient to an open, accepting posture (“humanistic”) whereas a harsh, restrictive childhood leads to a defended, rejecting posture (“normative”). La traducción es del autor.

¹⁹⁴ Cfr. Ibídem. p. 139.

sano. Los sujetos buscan aceptación, confianza y pertenencia social. Los sentimientos más importantes son la sensación de cuidar y ser cuidado, el temor por lo negativo pero se tiene la flexibilidad para manejarlo. Las acciones morales típicas se basarían sobre el amor, la justicia y la responsabilidad. Puede existir una dependencia adictiva entre los sujetos.

Por último, la ética de la Imaginación propicia la resolución sana de los conflictos, el aprendizaje, la previsión y la búsqueda de mejorar a futuro, no se vive en la inmediatez. Hay flexibilidad para comprender, disociar y manejar las dificultades. Los sujetos éticamente imaginativos pueden identificar que las emociones tienen memoria y que pueden interferir en las acciones que se toman en un presente determinado (hay factibilidad de no prejuiciar). “La Ética de la Imaginación usa las capacidades del razonamiento más humanista para adaptarse a las nuevas relaciones sociales y se modula más allá de lo inmediato; esto permite que el individuo piense una segunda vez y revise sus instintos e intuiciones.”¹⁹⁵

Tenemos que, esta teoría es también coincidente con la teoría psicológica de la moral, el pensamiento cognitivo debe tener un desarrollo adecuado que permita la acción ética, pero también no puede prescindir de la creatividad o del pensamiento flexible que permita esta.

Solo es posible pensar que el niño participa en la escuela si su entorno permite una ética imaginativa o cuando menos del compromiso, pero también es posible pensar que se puede lograr un entorno así, sí dentro de los espacios escolares todos sus agentes intervienen igualmente.

¹⁹⁵ Narvaez, Darcia. Op. Cit. p. 138.

The Ethic of Imagination uses humanity’s fullest reasoning capacities to adapt to ongoing social relationships and to address concerns beyond the immediate; it allows the individual to step back from and review instincts and intuitions. La traducción es del autor.

3.7 Algunas estadísticas

El Fondo de las Naciones Unidas para los Infancia emite un documento estadístico anual, titulado el “Estado Mundial de la Infancia”¹⁹⁶ en el que desglosa los datos de diversos indicadores, desde salud hasta educación, a nivel mundial, regional y nacional, el informe de este año 2014, que contempla la información obtenida hasta agosto del año anterior, contempla una serie de estadísticas, de las cuales, mencionamos algunas.

El informe contabiliza 2,200 millones de niños en el mundo, en México hay 42,111 miles de niños, de los cuales el 19% son adolescentes.

La tasa de crecimiento poblacional a nivel mundial fue, en el periodo 1990-2012 de 1.5% mientras que el pronóstico para el 2012-2030 es de 1.0%, en México es de 1.3% y 1.0% respectivamente.

La tasa de mortalidad infantil indica que por cada 1000 niños que están por nacer, 48 mueren en el mundo y 19 en América Latina, muriendo 18000 niños al día en todo el mundo, la falta de personal cualificado para un parto es alarmante.

El 64% de los niños en el mundo tienen alcance a cuidados hospitalarios (80% en zonas urbanizadas y 47% en rurales). En México el 85% (87% y 77% respectivamente).

89% de niños a nivel mundial tienen acceso al agua potable (96% zona urbana/81% rural). El 94% de los niños mexicanos responden a este indicador (96%/89%).

La población que está por debajo de la pobreza extrema (\$1.25 dólares diarios) es del 20% y en México del 12%. Es importante mencionar que la tasa de crecimiento del PIB del periodo de estos datos (1990-2012) es de 2.4% a nivel mundial y 1.7% nacional. “En el país hay 40 millones de mexicanos menores de

¹⁹⁶ Cfr. UNICEF. *Estado Mundial de la Infancia 2014*. S.N.E. <http://www.unicef.org/spanish/sowc2014/numbers/> [Fecha de consulta: 05 de julio de 2014]. 2014. pp. 21-109.

17 años, de los cuales más de la mitad, 21.2 millones (equivalente a 54.8 por ciento) se encuentran en pobreza y de éstos, 4.7 (12.1 por ciento) sufren pobreza extrema, 6.4 millones (16.4 por ciento) no es pobre ni enfrenta ninguna situación de vulnerabilidad por carencias sociales y 7.5 por ciento (2.9 millones) es vulnerable por ingreso.”¹⁹⁷

La cantidad de niños con VIH en el mundo es de 3,300,000 a nivel mundial y México no cuenta con dichos datos. Es alarmante que a nivel mundial el conocimiento sobre los riesgos del VIH solo es del 22% pero en mujeres, mientras que el porcentaje para hombres y la cifra para México es desconocida.¹⁹⁸

Entrando en materia, la tasa de niños que están en edad de asistir a la primaria es del 81%, en comparación con el balance del 1990 que era de 53%, en México la matriculación a primaria es del 99%.¹⁹⁹

A nivel mundial se invierte el 5% del PIB a la educación, México tiene la misma cifra en comparación con Leshoto y Cuba, que otorgan el 13%, Timor del este el 10% y el país con el mejor nivel educativo (considerado así por la OCDE) Finlandia, el 7%.

La tasa de asistencia a la escuela es del 82% a nivel mundial y 97% a nivel nacional mientras que la tasa de permanencia se encuentra en el 75% y 95% respectivamente.²⁰⁰

Por cada 100 niños en el mundo, 89 tienen acceso a teléfonos móviles y 35 a Internet, en México 87 y 38 respectivamente. Otra fuente²⁰¹ menciona que en el 2014, en general, el entretenimiento de los niños estaba en el juego con las

¹⁹⁷ Cfr. Olivares Alonso, Emir. *En México solo uno de cada seis niños vive en bienestar*. La Jornada. México. <http://www.jornada.unam.mx/2014/04/30/sociedad/046n1soc> [Fecha de consulta: 07 de julio de 2014].

¹⁹⁸ Cfr. UNICEF. Op. Cit. 3, 12 y 48.

¹⁹⁹ Cfr. Ibídem. pp. 3, 18 y 54.

²⁰⁰ Cfr. Ibídem. p. 3.

²⁰¹ Cfr. The Guardian. *The future of Children's entertainment is Youtube, Minecraft and Apps*. Reino Unido. <http://www.psfk.com/2014/07/future-childrens-entertainment-youtube-minecraft-apps-signal-change.html#!bcnzci> [Fecha de consulta: 10 de julio de 2014].

famosas “aplicaciones” para dispositivos móviles y en youtube, pero también en la lectura, la televisión y los juguetes.

Con respecto al indicador de protección infantil, 15% de los niños trabajan, el informe menciona que son niños en alto grado de vulnerabilidad por una alta probabilidad de ser explotados en estos trabajos, de esta población que trabaja el 16% son niñas y el 14% niños. En México el 6% trabaja, 7% de niñas y 5% de niños.²⁰²

UNICEF resalta un indicador que no se le ha dado la seriedad que le corresponde, se refiere a la mutilación genital en niñas, sin embargo, tanto a nivel mundial como nacional, no se tienen datos. Sucede lo mismo con el indicador “disciplina violenta”, no muestran datos en ninguno de los 2 rubros, pero es necesario conocerlos, e importante para esta investigación que puede correlacionarse negativamente con la participación social. “Alrededor del 60% de los 39 millones de niños ha sido víctima de algún tipo de violencia en su casa o la escuela y casi un 10% –más de tres millones—trabajan en condiciones de explotación y sin oportunidad de estudiar, según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) México.”²⁰³

Un problema que, según las estadísticas, se ha incrementado y que ha sido ampliamente difundido en los medios, es el bullying escolar; hace un par de meses, entre un contexto mediático de diversos casos de abusos que llegaron a lesiones graves y, hasta la muerte en varias escuelas del país, se difundió que por cada 10 niños 7 sufrían de bullying²⁰⁴ y, en el Distrito Federal por cada 6

²⁰² Cfr. UNICEF. Op. Cit. pp. 3, 18 y 60.

²⁰³ Cfr. Márquez, Félix. *Víctimas de la violencia, el 60% de los niños mexicanos*. Proceso. México. <http://www.proceso.com.mx/?p=370903> [Fecha de consulta: 07 de julio de 2014].

²⁰⁴ Cfr. Valadez Rodríguez, Alfredo. *Siete de cada 10 estudiantes en el país, víctimas del “bullying”*. La Jornada. México. <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/05/31/siete-de-cada-10-estudiantes-en-el-pais-victimas-de-2018bullying2019-3695.html> [Fecha de consulta: 07 de julio de 2014].

víctimas, 1 llegaría al suicidio²⁰⁵, cuando en julio de 2012 (hace 2 años) la cifra que se contemplaba de bullying era de 4 víctimas de cada 10 niños²⁰⁶.

En el apartado 2.3 tratamos el tema de los Consejos Escolares de Participación Social y su limitado alcance en la educación básica para que los niños ejerzan el derecho a la participación social, esto porque quienes forman parte de los consejos, son seleccionados del grupo de niños, padres y personal educativo. Agregado a esto el Informe denominado “indicadores del ciclo funcional de los Consejos Escolares 2012-2013”²⁰⁷ ofrece datos, de los cuales mencionamos algunos.

Los consejos escolares de participación social se enfocan en mejorar la calidad de los servicios educativos, de las instalaciones, de la promoción y vinculación de diversos agentes en estas tareas y de evitar la deserción escolar, estos se organizan piramidalmente y de manera representativa por el personal de los planteles, por padres de familia y alumnos. La forma más usual en la que se organizan los CEPS es por comités, mismos que se especializan en un campo a mejorar.

- La cobertura de los Consejos de acuerdo al nivel educativo, abarca el 86.12% de las primarias en el país, en su mayoría las primarias indígenas (96%).
- En razón del sostenimiento, las escuelas públicas contemplan en un 85.16% consejos escolares, mientras que las privadas contemplan el 73.76%.

²⁰⁵ Cfr. Olivares Alonso, Emir. *Se suicida 1 de cada 6 víctimas del bullying en el DF, según DIF*. La Jornada. México. <http://www.jornada.unam.mx/2014/02/26/sociedad/039n1soc> [Fecha de consulta: 08 julio de 2014].

²⁰⁶ Cfr. Guzmán, Sheranii. *4 de cada 10 niños sufren bullying: CNDH*. El Universal. México. <http://www.eluniversal.com.mx/notas/861508.html> [Fecha de consulta: 08 de julio de 2014].

²⁰⁷ SEP. *Indicadores del Ciclo Funcional de los Consejos Escolares 2012-2013*. S.N.E. México. http://www.consejos Escolares.sep.gob.mx/work/models/conapase/Resource/372/1/images/indpartsoc_2012_2013.pdf [Fecha de consulta: 02 de julio de 2014] México. 2014. Pp. 58-92.

- Los comités más numerosos son los de mejora de los estándares de lectura, de la mejora de la infraestructura escolar, de la protección al medio ambiente, de protección civil y seguridad y de activación física.
- La forma de autoevaluar la funcionalidad de los CEPS y comités es por medio de la prueba ENLACE (examen estandarizado de aplicación federal a estudiantes de primaria y secundaria, se dejó de aplicar en el ciclo 2013-2014), de la que emanan que el 34.88% de los CEPS de primarias logran sus metas en español, mientras que el 33.73% las logran en matemáticas.

El informe concluye que a mayor vulnerabilidad del sector en que se encuentra la escuela mayor es la participación social, la escuela de fondos públicos es en la que mayor participación social se ejerce y, por último, pero lo más relevante, es que los CEPS están conformados en el 67% por padres de familia²⁰⁸. Ahora bien, que los datos que vierte el informe y que las conclusiones sean confiables y verificables es muy cuestionable, pero no para el presente trabajo.

²⁰⁸ SEP. *Indicadores...* Op. Cit. p. 53.

CAPÍTULO 4.

EL MARCO CONSTITUCIONAL EN MÉXICO FRENTE A LA PERSPECTIVA INTERNACIONAL

4.1 El derecho a la participación infantil en la reforma al artículo 4° de la Constitución Mexicana

La 8va reforma al artículo 4° constitucional, publicada en el Diario Oficial de la Federación, el 12 de abril de 2000 contempló:

“El Estado otorgará facilidades a los particulares para que coadyuven el cumplimiento de los derechos de la niñez.”

Mientras que, en la 11va reforma publicada el 12 de octubre de 2011, se contempló por primera vez a nivel constitucional el “interés superior del niño”.

Estas adiciones a la Constitución identifican, primero, que a nivel federal, los niños tienen derechos fundamentales; segundo, que estos deben ser protegidos, y tercero, que el Estado facilitará y colaborará para que se cumplan.

Mónica González Contró²⁰⁹ señala que esta reforma es el primer inicio de hacer de los derechos del niño, derechos fundamentales; esto es, que los tratados internacionales, en este caso la Declaración de los Derechos del Niño, sean contemplados y protegidos en leyes federales. El derecho del niño a la participación es un derecho fundamental en nuestro país, aunque en la reforma no está especificada la participación infantil, sí se observan los “derechos de la niñez”, del “interés superior del niño” y su protección tanto del Estado como de las personas adultas cercanas a los niños.

4.2 Garantías que contempla el derecho a la participación

Ya se han revisado diversas posturas desde la sociología, psicología y el derecho de la participación, sus niveles y sus límites. A grandes rasgos, las garantías de la participación, sin importar la edad del sujeto, implican que los niños deben: ser escuchados, tener derecho a opinar en cuestiones grupales o colectivas, derecho

²⁰⁹ Cfr. González Contró, Mónica (Coord). *Los derechos de niñas...* Op. Cit. 12.

legítimo a la reunión y asociación con el fin de lograr objetivos de mejoría, tener la posibilidad de ser tratados en condiciones de igualdad y, tener acceso a la información que permita que la participación o intervención de cada agente social sea fundamentada.

En especial, el derecho del niño a ser escuchado y a que opine, como ya analizamos en el capítulo 2, permite el desarrollo cognitivo y social, lo que se vuelve una obligación propiciar los espacios y recursos necesarios, primero, para que estos derechos se den y, segundo, para que el resto de las garantías también se cumplan.

Por otra parte, pensar el derecho a la participación del niño sin el de la información o el de la libertad de reunión o asociación, es un simulacro, si consideramos que participar debe propiciar que el niño busque su emancipación y la oportunidad de generar cambios que mejoren sus condiciones de vida y la de las personas con quienes participa, la información de lo que sucede a su alrededor y la libre reunión con los demás, es causa de que se generen acciones de participación social.

Finalmente, la posibilidad de que los niños sean tratados por iguales con respecto a otros niños y los adultos, es una garantía de democracia y por lo tanto de participación. Por lo tanto, el análisis de los documentos legales que se analizan a continuación va encaminado a encontrar las características particulares de cada una de las garantías mencionadas.

4.3 El derecho a la participación en la Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y en la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes

En el protocolo de investigación de esta tesis sólo se contempló la Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes que estaba vigente en aquel momento y que fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 29 de mayo de 2000; sin embargo, esta se derogó para dar lugar

a la Ley General de los Derechos de las Niñas Niños y Adolescentes el 04 de diciembre de 2014.

En razón de lo anterior, nos remitimos a hacer un resumen de la primera ley en comento por tratarse de un antecedente de la protección de los derechos de los niños con un alcance Federal.

En ésta ley, los principios rectores de la protección de los derechos de la infancia son el interés superior del niño, la no discriminación, la igualdad, la familia, la no violencia y la responsabilidad de la familia, Estado y sociedad; aclarando, que la protección de los derechos de los niños es para garantizarles el desarrollo físico, mental, emocional social y moralmente.

Con respecto al derecho a participar, la ley deja en claro las características y las garantías del derecho a la participación de los niños, el cual comprende la libertad de expresión, el derecho a la información y la libertad de asociación, 3 ejes obligatorios para que los niños tengan la posibilidad de “analizar, criticar y proponer” soluciones; empero, limita ésta participación a lo que marca la Constitución: no habrá inquisición judicial o administrativa en la manifestación de las ideas sino en el caso del ataque a la moral, la vida privada, derechos de terceros, que se provoque un delito o el desorden público. La ley no hace ningún señalamiento o aclaración a lo que se refieren por “atacar la moral” o “perturbar el orden público”.

En la educación, la ley contempla mecanismos de participación democrática en todas las actividades escolares como medio de formación ciudadana y mecanismos para la solución de conflictos pero deja en total incertidumbre lo relacionado con las consecuencias para las escuelas que incumplan esto.

Ahora bien, la Ley vigente que protege los derechos de los niños en el Estado Mexicano, cambia drásticamente en su contenido, plantea una Procuraduría y un Sistema Nacional de Protección a los Derechos de los niños aunque todo esto con sus limitantes y es solo un avance “textual” en el ejercicio a la participación infantil.

El artículo primero establece los objetivos de la Ley, algunos de ellos son su observancia a nivel federal; garantizar la protección y promoción de los derechos de los niños conforme a la Constitución y tratados internacionales y establecer principios rectores en su actuar. Además, establece que los derechos de los niños son todos los que se encuentran en la Constitución y señala expresamente que los niños son titulares de derechos, cambios relevantes en relación con la ley anterior.

Por su parte, el artículo 2º al establecer las responsabilidades de las autoridades, deja en claro un punto relevante: los derechos de los niños se deben observar desde una perspectiva de derechos humanos y bajo el principio “pro-homine”.

Se observa en el artículo 6, que los principios de los derechos de los niños, se aumentaron y redefinieron y la participación infantil es contemplada e igualada al mismo nivel que el resto de los principios. Se adiciona la autonomía progresiva, lo que, de alguno modo, propicia que al niño se le vea como un ser que es independiente, de acuerdo a su edad y madurez; lo que González Contró conoce como incompetencia básica y se entiende como un sustento a lo que “se le debería permitir al niño en una edad determinada”.²¹⁰

Entre las garantías básicas del artículo 13, encontramos algunos de los derechos humanos y, primordialmente lo que nos atañe, las garantías de la participación social: libertad de expresión, información, asociación y reunión. Esto respalda legalmente el ejercicio de los niños a intervenir en situaciones concernientes a su condición. Cabe mencionar la inclusión en este artículo del derecho a las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), tema que se ha vuelto central en los diversos ámbitos de los niños.

En la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, encontramos desglosadas estas garantías básicas; mencionamos algunos de los

²¹⁰ Cfr. González Contró, Mónica. *Paternalismo...* Op. Cit. 121-132.

puntos que nos parecen relevantes. Con respecto a la igualdad, el artículo 37, párrafo III, estipula:

III. Implementar acciones específicas para alcanzar la eliminación de costumbres, tradiciones, prejuicios, roles y estereotipos sexistas o de cualquier otra índole que estén basadas en la idea de inferioridad;

Lo que significa un soporte importante en la medida que parte del ejercicio del derecho a la participación social es la correspondencia en condiciones entre niños y adultos.

Sobre el papel de las autoridades federales, municipales y territoriales en las instituciones escolares para propiciar la participación social de los niños, se tiene en el artículo 57 que, deberán fomentar la convivencia, la discusión, el debate y la resolución pacífica de conflictos y establecer espacios para la expresión y participación infantil, adecuadas a su desarrollo. El único límite, de acuerdo con el artículo 64, son las limitaciones establecidas en el artículo 6° de nuestra Constitución, además, se les brindará a estas autoridades todo lo necesario para tal actividad.

El derecho a la información, enfocada en los niños y enunciado en el artículo 67, integra por un lado, que se propicie que los niños formen parte de la difusión de información de interés general y, por el otro, de que los contenidos informáticos dirigidos a ellos, tengan una perspectiva de derechos humanos.

De acuerdo con el artículo 71, el derecho del niño a la participación se puede ejercer de acuerdo a la edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez. Todas las autoridades en sus diversos niveles deberán propiciar este ejercicio en todos sus ámbitos y, además, deberán informar a los niños cómo influye su opinión. Por lo tanto, el niño tiene derecho a participar pero bajo estas condiciones adyacentes, términos biologicistas que nada expresan sobre lo que puede hacer o no el niño, y que tampoco se definen en la ley, por lo que es imposible determinar en qué medida puede un niño participar. Lo más complicado aún, resulta llevar a cabo un informe en “los tres órdenes de gobierno” (como lo señala

el artículo 74), si en un principio no hay mecanismos para que los niños participen en ninguno de los órdenes.

Con respecto al derecho a la reunión y asociación del artículo 75, tenemos que está limitada de la misma manera que en la Constitución (que no se forme con el fin de crear un grupo armado, que en su actuar no intimide, injurie, amenace o violento).

Por otra parte, las obligaciones que los adultos tienen para con los niños con los que conviven son múltiples, el artículo 103, párrafo IV y X, con respecto al derecho a la participación, enuncia solamente la obligación de “considerar” la opinión y preferencia de los niños, con las condiciones biologicistas ya contempladas arriba. De tal modo, de acuerdo con la Ley, la participación de los niños, se “necesita” solo para que los adultos expresemos que se les está permitiendo participar, lo que coloca este derecho en un nivel puramente decorativo.²¹¹

Hecho este análisis, la ley vigente sobre derechos infantiles abarca con mayor amplitud el ámbito de movilización de los niños; sin embargo, con respecto a las garantías que sustentan su derecho a la participación, aún queda muy lejos una emancipación real y el soporte legal a las acciones que conlleven a incidir y transformar su entorno social.

Finalmente, no resulta excesivo puntualizar lo que ya describieron Gaitán y Liebel, las leyes actuales, si bien han ido madurando, siguen siendo paternalistas²¹², las decisiones terminan dependiendo siempre de los adultos que viven con el niño, aunque dirá González Contró que es este el eslabón ideal para la cabal protección de los derechos de los niños²¹³.

²¹¹ Cfr. Koopman, F. Klaus. Op. Cit. p. 3.

²¹² Cfr. Gaitan, Lourdes y Liebel, M. Op. Cit. p. 115.

²¹³ Cfr. González Contró, Mónica. *Paternalismo...* Op. Cit. p. 106.

4.4 El derecho a la participación en el marco internacional

En este subcapítulo evocamos leyes internacionales, a las que el Estado mexicano se encuentra adherido, y que guardan relación con el derecho del niño a la participación social, aunque este, no se encuentre escrito tal cual, recopilamos los fragmentos que estipulan las garantías básicas del derecho a la participación: la libertad de expresión, el derecho a la información, la libertad de reunión y la igualdad en cuanto a estos derechos.

4.4.1 Declaración Universal de los Derechos Humanos

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, documento legal internacional por excelencia desde su adopción, el 10 de diciembre de 1948, para los países del mundo que pertenecen a la Organización de las Naciones Unidas, contiene los 30 artículos que, en su momento, la Asamblea General de las Naciones Unidas, consideró como los derechos más básicos que necesitan los seres humanos para el respeto mutuo, la libertad, la justicia, la paz y la integridad individual en todos sus sentidos.

Este documento plantea el derecho a la participación en dos sentidos, el primero como la posibilidad del individuo de elegir un gobierno representativo o ser votado y otro como la libertad para formar parte del desarrollo cultural y científico de la sociedad.

Estas dos garantías se enuncian en el artículo 21 y 27 de la Declaración que, siendo un documento de hace más de 60 años, no se contemplaba la necesidad participación de la sociedad civil como ahora y, mucho menos, la participación de los niños; sin embargo, si estipula la intervención ciudadana en asuntos de carácter social y comunitario reconocida como derecho a la expresión, el cual se encuentra en el artículo 19.

Ya hemos mencionado que el derecho de los individuos a la participación debe tener un respaldo social e institucional, en este caso, la Declaración en el artículo 20 contempla el derecho a la libertad de asociación y reunión, y en el artículo 19

el derecho a la información. Circunstancias que garantizan, por lo menos legalmente, el ejercicio pleno a participar.

4.4.2 Pacto de San José de Costa Rica

El “Pacto de San José de Costa Rica” o Convención Americana sobre Derechos Humanos es una de las bases de la promoción y protección de derechos humanos para la región de América, el cual ha sido firmado por el Estado mexicano y publicado en el Diario Oficial de la Federación el 07 de mayo de 1981, igualmente 24 países del continente americano lo han firmado.

Analizando el artículo 13 que describe el derecho al libre pensamiento y expresión, el 16 y 17, reunión y asociación respectivamente, esta Convención no toma en cuenta el derecho a la participación social pero si, derechos que la permiten, por otro lado, este documento aclara que el derecho a libertad de expresión, de asociación y de reunión es posible siempre y cuando no se dañen los derechos de terceros, la salud, la moral o la seguridad pública; además de que señala que no pueden estar nunca en pro de la violencia o la discriminación hacia otro sector social o individuos, sino siempre al mejoramiento de la sociedad. Se contempla la restricción del derecho de asociación cuando quienes lo ejercen forman parte de las fuerzas armadas o la policía.

Entonces tenemos que la Convención Americana sobre Derechos Humanos, solo enuncia estos derechos prohibiendo diversas circunstancias pero sin aclarar las circunstancias permitidas, además de que deja a interpretación arbitraria el daño a terceros, a la salud, a la moral o seguridad pública, al no detallarlas.

4.4.3 Declaración de los Derechos del Niño

La Declaración de los Derechos del Niño es el documento internacional de derecho para la infancia del mundo adoptado por la Asamblea General de la ONU el 20 de noviembre de 1959, cuyo antecedente directo es la Declaración de Ginebra, el primer documento legal que tomaba a los niños como sujetos de derechos y la responsabilidad de los adultos hacia ellos.

Esta declaración contempla 10 principios dentro de los cuales están la igualdad, el interés superior del niño, la protección, el cuidado para el desarrollo íntegro y el juego, por mencionar algunos; sin embargo, no contempla nada relacionado con la participación social, al derecho a ser escuchado, al de la reunión, asociación o libre expresión, de lo que se puede concluir que el documento respalda una posición fuertemente paternalista hacia el niño, supeditándolo a la simple voluntad del adulto, lo que se aleja de los fines de este trabajo.

4.4.4 Convención sobre los Derechos del Niño

La Convención sobre los Derechos del Niño es un tratado internacional adoptado por la Asamblea General de la ONU, el 20 de noviembre de 1989, firmado y publicado en el Diario Oficial de la Federación el 25 de enero de 1995, que tiene como antecedente la Declaración de los Derechos del Niño.

Esta Convención, diferente a su predecesora sí contempla, por primera vez a nivel internacional, el derecho a la participación infantil, a que se propicien las condiciones para que el niño se forme un juicio propio y el derecho a la escucha, aunque estas garantías son restringidas, se ofrecen en función de la edad y madurez del niño, lo que obligatoriamente desplaza a los más pequeños, además, no se describe nada que se pueda interpretar como un nivel de madurez determinado.

Los artículos 13 y 15 enuncian la libertad de expresión, asociación y reunión descritos de igual manera que en las leyes analizadas y con las mismas restricciones sobre moral, salud y seguridad pública pero siendo estas subjetivamente interpretables, no encontramos desglose de lo que podría responder tales campos de restricción.

De acuerdo con el artículo 17 el derecho de los niños a la información, a diferencia de los documentos anteriores, se encuentra ampliamente descrito, lo más relevante es que este derecho garantiza la comunicación por cualquier medio y de cualquier índole, además de que la información que se dirija a los niños debe propiciar el bienestar social, espiritual y cultural, entre otros.

Con respecto al derecho a la participación social, esta convención, a diferencia de la declaración, si lo contempla pero limitado a la vida cultural y científica y se habla de “participar en la comunidad”, solo como una garantía accesoria del derecho a la igualdad para con los niños “impedidos mental o físicamente”; lo que se describe en el artículo 23 y 31.

La Convención en un avance considerable en comparación con las demás leyes internacionales que contemplan los derechos de los niños y el derecho de estos a la participación; sin embargo, no existe ninguna descripción que limite una posible interpretación subjetiva por parte del juez. Con relación a la incompetencia básica, aunque estas leyes describen en diferentes grados lo que sí y en qué condiciones los niños pueden ejercer su derecho a la participación social, dejan en incertidumbre en qué edad y cuáles son las limitantes contextuales para tal ejercicio.

4.5 El Derecho a la participación como Derecho Fundamental

En los subtítulos anteriores se identificó el derecho a la participación social del niño en diversos instrumentos legales locales e internacionales, en cierta medida tanto a nivel nacional como internacional hay un respaldo, por lo que se podría afirmar que este derecho es un derecho fundamental, pero ¿qué son exactamente los derechos fundamentales?

El jurista Luigi Ferrajoli considera que deben existir derechos fundamentales (en sentido literal) que protejan a las personas ante la globalización actual, que sobre estos derechos no existan otros poderes sino la ley; estos derechos básicos, no son más que los derechos humanos contemplados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, empero, siempre y cuando estén contemplados en las constituciones de cada nación.²¹⁴

Los derechos fundamentales son tales desde diversas perspectivas epistemológicas del derecho. Desde la teoría jurídica, los derechos

²¹⁴ Cfr. Ferrajoli, Luigi. “Sobre los Derechos Fundamentales”. Revista *Cuestiones Constitucionales*. UNAM. México. Número 15, julio-diciembre 2006. pp. 113-136.

fundamentales no deben pertenecer por ningún motivo a la esfera de lo político ni de lo mercantil, estos deben ser a su vez, pensados y aplicables a todas las personas. Desde el derecho positivo, estos derechos son los derechos indispensables contemplados en la Declaración y en tratados y convenciones internacionales que los Estados parte han firmado; así también, son los propuestos por el derecho local del Estado parte a nivel nacional. Por último, desde la filosofía política, los derechos fundamentales deben ser aquellos derechos que garanticen la paz, la igualdad y que se piensen para el más débil.²¹⁵

Entonces, los derechos fundamentales son equiparables a las necesidades básicas de las personas y de la sociedad, por lo que, para considerarlos como vigentes, es imperante que estos sean defendibles, “si el sistema de derechos esenciales o derechos humanos no ofrece a sus titulares la posibilidad de obtener su satisfacción frente a los sujetos obligados, no hay un verdadero derecho. Un derecho solo es tal dentro de un ordenamiento jurídico si es resistente frente a otros poderes.”²¹⁶

En otras palabras los derechos fundamentales deben ofrecer garantías, que Humberto Nogueira clasifica en primarias y secundarias. Las primarias son aquellas obligaciones y prohibiciones que aseguran la aceptación y respeto de los derechos por parte del Estado mientras que las secundarias son de reparación y sanción ante la lesión de estos.²¹⁷

Nogueira considera que por sobre cualquier discusión, los derechos fundamentales o esenciales no son más que los que garantizan la dignidad humana, y con apoyo en diversas constituciones nacionales, muestra que el fin principal es este concepto filosófico que comprende al ser humano; sin embargo,

²¹⁵ Cfr. Ferrajoli, Luigi. Op. Cit. p. 116-118.

²¹⁶ Nogueira Alcalá, Humberto. *Teoría y Dogmática de los Derechos Fundamentales*. Primera edición. IJ, UNAM. México. 2003. p. 101.

²¹⁷ Cfr. Ibídem. pp. 101-103.

los derechos fundamentales se supeditan a principios cardinales²¹⁸, los cuales son:

- Universalidad. Los derechos fundamentales son aplicables a todos sin importar el espacio en el que se encuentre ni el contexto histórico o social.
- Irreversibilidad. O lo que es, la imposibilidad para el Estado de desconocer algún derecho humano una vez que ya firmó y se comprometió por tal derecho por medio de algún tratado o convención internacional.
- Progresividad. Una vez que se haya contemplado en el derecho nacional, las leyes específicas están obligadas a fortalecer la protección del determinado derecho fundamental, ampliando su descripción y delimitando su campo de acción, siendo así más favorable para el titular. “El derecho internacional de los derechos humanos está incorporado al derecho interno como fuente, cuando contiene algunos “plus” respecto de este último y el derecho interno se incorpora como fuente del derecho internacional en la medida de ser más favorable al sistema de derechos.”²¹⁹
- Preferencialidad. Los derechos fundamentales están por sobre cualquier poder, asimismo, las instituciones Estatales están obligadas a velarlos.
- Eficacia *ergo omnes*. Los derechos esenciales son aplicables no sólo a las personas ante el Estado sino ante los demás particulares.
- Fuerza expansiva y principio *favor libertatis*. La interpretación de las leyes debe proteger y favorecer los derechos humanos, a su vez que el Estado debe encargarse no solo de su defensa sino de su efectividad, promoviendo políticas para que estos sean respetados.

Como es claro, el derecho a la participación social de niños y/o adultos es un derecho fundamental al estar inscritos en nuestras leyes locales y en las internacionales, desde las diversas perspectivas que ofrece Ferrajoli, según los

²¹⁸ Cfr. Nogueira, Humberto. Op. Cit. pp. 69-76.

²¹⁹ *Ibidem*. p. 71.

textos legales, el derecho a la participación social es fundamental, además, este propicia la paz, la igualdad y respalda al más débil desde un contexto social.

Nogueira señala que para que sea fundamental debe tener defensoría y que ofrezca las garantías primarias y secundarias, este punto lo analizaremos en el siguiente subcapítulo. Con respecto a los principios enlistados por el jurista chileno, no hace falta un análisis ya que quedan claros en las leyes revisadas, pero hacemos énfasis en el principio *erga omnes* que, pensamos, es el principio pilar del derecho a la participación social en el contexto escolar, pues este no se ejerce ante el Estado sino ante todos los agentes sociales de la escuela, para que posibilite tanto el desarrollo personal y social como el ejercicio de otros derechos de los niños.

4.6 Medios de protección del derecho a la participación

En este apartado revisamos los medios de protección o el derecho adjetivo que contemplan las leyes para el respaldo del derecho del niño a la participación social y, poder así, identificar si se trata plenamente de un derecho fundamental y, por ende, si es posible defender legalmente la participación social en caso de que sea negada.

Es importante recordar que en los textos jurídicos que a los que nos referimos en este capítulo, la definición del derecho a la participación o no se encuentra, o se encuentra muy limitada; como advertencia previa, sucede algo similar con las instituciones, sanciones y medios de protección para este derecho.

La Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, en sus artículos 121 a 123, contempla una Procuraduría de Protección y un Sistema Nacional de Protección Integral. Con respecto a la Procuraduría de Protección, no existe en esta ley una descripción de sus facultades, sin embargo, se deduce, por la enunciación del como solicitar protección y restitución, que su acción está enfocada solo en circunstancias donde haya un daño físico, psicológico o emocional al niño.

Los artículos 125 a 127 nos aclaran que, de una forma más amplia, el Sistema Nacional de Protección Integral actúa en la promoción y protección de los derechos infantiles en todos los ámbitos espaciales y legales adyacentes al niño. En relación a la ley precedente ya derogada y de acuerdo con los tratados internacionales ya revisados, ésta presente ley general cubre perfectamente las lagunas legales anteriores: contempla normas, sanciones y sancionadores.

En lo referido a la participación infantil, la descripción de sus alcances se encuentra mejor detallada que en apartado especial a este derecho; sin embargo, es obligatorio puntualizar la contradicción en la que recae el párrafo III del artículo 125 con el último del 127: por un lado se establece que el SNPI debe garantizar la participación directa de los niños en las políticas dirigidas a la protección de sus derechos y, por el otro, su participación solo es con voz, esto es, sin voto, además de que su selección le corresponde al Sistema.

Aunque estos artículos no se dirigen a la interrelación niño-participación-escuela, que es el tema de esta tesis, se colige que, una ley pensada para los niños, es hecha exclusivamente por los legisladores (adultos) en su abstracción de lo que entiendan por infancia, sin la obligación legal de integrar lo que los niños reales necesitan o piensan.

Finalmente, ésta ley establece, en el artículo 148 y 149, como posibles infractores a toda autoridad o adulto que omita informar del conocimiento de la violación de un derecho a la autoridad competente y propicie o impida cualquier maltrato o amenaza de daño para el niño.

Independientemente de la falta y del grado, las sanciones, son puramente económicas para quien su acción u omisión recaiga en alguno de los supuestos enunciados. Cabe señalar que la Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, ya derogada, contemplaba el arresto de carácter administrativo.

En ese tenor, de acuerdo al artículo 53, la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, contempla sanciones, infractores y penas, haciendo de los derechos de los niños, en general, derechos fundamentales; sin

embargo, con respecto al derecho a la participación, no se contempla ninguna instancia o procedimiento que respalde su ejercicio o proteja su negativa.

La Convención Americana sobre Derechos Humanos aclara de manera basta el procedimiento y dónde se acude en caso de que se presuma que un derecho humano ha sido violado.

El artículo 1° establece la obligatoriedad de los Estados Partes a respetar los derechos que se reconocen en la Convención sin distinción alguna adyacente a las personas y el artículo 2 obliga los Estados Partes a adoptar disposiciones de derecho interno.

En cuanto a las facultades y procedimientos legales que estipula la Convención, encontramos que, el artículo 44, reconoce a cualquier persona, grupo de personas o entidad no gubernamental, como posibles sujetos que pueden presentar ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, denuncias o quejas ante alguna violación.

Para tal efecto, el artículo 46, señala que para una petición o comunicación sea presentada y admitida se requiere, que se hayan agotado los recursos internos; que se presente dentro de los 6 meses a partir de la fecha de la última resolución; que no esté pendiente de otro procedimiento de arreglo internacional; y que contenga los debidos datos de reconocimiento. El mismo artículo señala que se puede interponer petición y comunicación directamente cuando no existan procesos internos que defiendan el derecho violado, que no se haya permitido el acceso a estos o que se retrasen injustificadamente.

De acuerdo con el artículo 48, la Comisión Interamericana procederá: si reconoce la admisibilidad, pedirá información al Estado Parte con carácter de obligatoriedad en cuanto a forma y tiempo para primer, invitar a un acuerdo amistoso entre el Estado y el afectado; si se trata de un caso grave puede proceder a una investigación, con previo consentimiento del Estado, con solo haberse admitido la petición o comunicación.

Si no se llega a solución amistosa, de acuerdo con el artículo 51, la Comisión procede a emitir una recomendación, que en caso de incumplimiento después de 3 meses a partir de la remisión, por mayoría, decide si el Estado tomó o no medidas y si se publica o no el informe.

Entre las facultades de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, tenemos que, de acuerdo con el artículo 61, para que la Corte conozca de un caso se requiere haber agotado los recursos internos y el de la Comisión. En relación al artículo 63, si se comprobó una violación a un derecho de la Convención, la Corte puede disponer a que se garantice su goce, que se reparen los daños y que se indemnice a la parte lesionada. La Corte puede actuar en asuntos que no conozca si son de extrema gravedad y cuando sea necesario evitar daños irreparables, aun cuando no hayan estado sometidos a su conocimiento. Finalmente, el artículo 67 dicta que el fallo es definitivo e inapelable, si existe desacuerdo en el sentido o alcance, se puede interpretar a solicitud de las partes si esta se presenta dentro de los 90 días.

Por otra parte, en la ley especializada para la atención de los derechos infantiles, que es de carácter Federal, solo hay sanciones económicas y no hay descripción de algún medio de protección ante el derecho a la participación social.

El Código Civil Federal, el Código Civil para el Distrito Federal, el Código de Procedimientos Civiles para el Distrito Federal, el Código Federal de Procedimientos Civiles, el Código Federal Penal y el Código Nacional de Procedimientos Penales, contemplan en lo referente al niño, su interés superior, adopción, registro, alimentación, maltrato familiar y cuando sean responsables de algún delito, alejándose de una perspectiva desde los derechos de los niños en general y de su derecho a la participación. La Ley General de Educación contempla la participación social desde los Consejos, describe funciones para padres de familia y autoridades educativas y excluye toda intervención de los niños que asisten a la escuela.

Desde el Derecho Externo, las leyes especializadas en niños no contemplan instituciones jurídicas, sanciones ni medios de protección ante daño de sus derechos; sin embargo, estos elementos solo se encuentran en la Convención, existen instituciones, sanciones y medios de protección que velan por los derechos humanos en general pero para poder acceder a estos debemos atenernos a los requisitos que contempla el instrumento: agotar los recursos internos y demás limitantes, que dificultan el alcance a la justicia de los derechos infantiles.

Por lo tanto y en términos generales, interpretamos que el derecho del niño a la participación social es legalmente factible, se encuentra en tratados internacionales y en la ley interna²²⁰, y en su conjunto estas leyes brindan la posibilidad de defenderlo, contemplan derechos, prohibiciones, reparaciones y sanciones²²¹.

Sin embargo, dejan en incertidumbre de acuerdo con los principios cardinales de los derechos fundamentales²²². No es aplicable en su totalidad el principio de irreversibilidad, cuando el afectado acude a las instancias internas, a la Comisión y a la Corte, no hay garantía de que se le retribuya y/o indemnice el daño, aunque el Estado parte haya firmado y comprometido; el principio de progresividad es vulnerado porque, aunque en la ley interna (Ley General para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes) se describe a detalle el derecho a la participación del niño, en la parte de las sanciones, no se contempla una específica en caso de violación ni tampoco detalle de los contextos en que puede ser violada.

Finalmente, como el punto más relevante, el sustento del principio de Eficacia *ergo omnes* en relación al derecho a la participación, queda en una laguna jurídica, pues si bien, la ley interna señala con detalle que todos los adultos encargados del niño pueden tener responsabilidad por acción u omisión, la ley

²²⁰ Cfr. Ferrajoli, Luigi. Op. Cit. pp. 116-118.

²²¹ Cfr. Nogueira Alcalá, Humberto. Op. Cit. pp. 101-103.

²²² Cfr. Ibídem. pp. 69-79.

no describe garantías ni sanciones en los contextos reales, entre sujetos particulares, en donde los niños podrían participar, en este caso, en la escuela y, en cuanto a la ley externa, el principio queda desplazado en su totalidad pues no se describe ni se contempla, y las sanciones están enfocadas en el daño hecho por el Estado.

En ese orden de ideas, consideramos que nuestro derecho en materia de participación social infantil, se enmarca en el perfeccionismo o paternalismo tradicional²²³, el niño se entiende en la ley desde la abstracción, y sus derechos a la reunión, asociación, expresión, información y escucha están limitados a la voluntad de la voluntad y, en el mejor de los casos, pueden ser interpretados por el adulto a su conveniencia.

Con respecto a este tema, la Red por los Derechos de la Infancia en México, al realizar un análisis de las leyes federales e internacionales relativas a los derechos de los niños, propone diversas acciones, de las cuales recuperamos algunas:

“Reconocer las lagunas legales existentes, implica la obligación de restituir las y solucionarlas con reformas apropiadas al marco legal. Esas reformas deberán incluir por lo menos los siguientes elementos:

- adoptar un sistema de protección integral de la infancia, estableciendo la protección de los derechos como objeto de la ley, y definiendo claramente el concepto de niño/niña;
- incluir los principios rectores de la Convención sobre los Derechos del Niño, no sólo de forma declarativa, sino con el objetivo de integrarse en todas las disposiciones de la ley y establecer obligaciones para su realización;
- garantizar todos los derechos expresados en la Convención y prever medidas de protección especial para los grupos de infancia particularmente marginada;

²²³ Cfr. González Contró, Mónica. *Derechos...* Op. Cit. pp. 235-236.

- constituir una institución independiente y especializada en la defensoría de los derechos de la infancia, con un mandato claramente definido en la ley y las facultades necesarias para que pueda desempeñarlo con eficacia;
- garantizar la participación ciudadana como mecanismo de control y cooperación en todas las etapas;
- adoptar estrategias de información y difusión de la ley a la población en general y a la infancia en particular, así como estrategias de capacitación para todas las personas que participan en el proceso de aplicación de la ley.”²²⁴

4.7 Análisis de los valores axiológicos del derecho fundamental a la participación.

En este apartado intentamos, a partir de las garantías del derecho a la participación y de los diferentes fragmentos legales citados, una revisión de sus valores, es importante recalcar el derecho fundamental a la participación como un principio moral, por lo que su análisis axiológico se vuelve necesario.

El término axiología se define desde un sinnúmero de perspectivas, sobre todo filosóficas, desde el derecho este se asocia con la moral, la ética, con el deber ser y hasta con el “buen actuar” del abogado; Guadarrama González identifica a la axiología como una rama de la filosofía, totalmente dependiente de la ética, y recalca la importancia de su intervención y buen ejercicio en el campo del Derecho, por lo tanto, identifica a la *axiología jurídica* como el “estudio de los valores, como una consecuencia de los antecedentes ya establecidos por la ética, en el sentido que la ética nos habla de los conceptos de libertad como uno de los elementos para poder clasificar a los actos humanos como buenos o

²²⁴ Red por los Derechos de la Infancia en México. *Índice de medición de calidad de leyes en el marco normativo de los derechos de la infancia*. S.N.E. México. 2009. <http://www.derechosinfancia.org.mx/indicemedicion.pdf>. [Fecha de consulta: 07 de agosto de 2014] pp. 101-102.

malos. El otro elemento es el de la voluntad. La axiología toma esta base y nos lleva al estudio de los valores”.²²⁵

En ese sentido, la axiología implica el estudio de los valores, los cuales dependen totalmente de la libertad y de la voluntad; esto es, no se puede pensar en la existencia de valores en un grupo social determinado, cuando son ejercidos bajo coerción (no hay libertad), ni tampoco cuando son un intento de cubrir una necesidad egoísta (no hay voluntad personal).

Sin necesidad de caer en el tan trillado intento de definir “los valores”, desde una mirada axiológica, los valores conllevan ciertas características que los distinguen de otras percepciones o apreciaciones histórico-sociales, estos principios son:

- Objetividad: No dependen de la apreciación un sujeto, sino de un consenso.
- Bipolaridad: Por cada valor existe un antivalor.
- Jerarquía: Existe una escala de valores, desde el más hasta el menos importante.
- Interconexión: esto quiere decir que al alcanzar un valor también se cubren otros.²²⁶

Caeríamos en un error al pensar que todos los valores pueden encajar en estos principios, el contexto histórico, social, cultural y hasta grupal define valores específicos; sin embargo, considerar estos principios en los valores que emanan de las leyes, es necesario, de no ser así, el Derecho estaría, en el mejor de los casos, a disposición de quien lo crea y ejerce el poder; por lo tanto, diferenciar los valores de los valores jurídicos, se permite un análisis axiológico de las leyes. “Los valores jurídicos son cualidades, finalidades que el Derecho ha de conseguir

²²⁵ Guadarrama González, Álvaro. *La axiología jurídica en la formación de los estudiantes del derecho*. Segunda Edición. Porrúa. México. 2004. p. 44.

²²⁶ Cfr. Portela, Jorge Guillermo. *Una Introducción a los valores jurídicos*. S.N.E. Rubinzal-Culzoni Editores. Buenos Aires. 2008. pp. 44-52.

para ser considerado plenamente tal, permitiendo de esa manera su correcto funcionamiento en el orden social".²²⁷

En este orden de ideas, con el derecho del niño a la participación se está procurando el valor de la comunicación, cuando se le escucha y su opinión es tomada en cuenta; el valor de la honestidad o transparencia es ejercido cuando se le informa al niño sobre situaciones que necesita o desea conocer; en el contexto educativo, se aseguran diversas acciones que conllevan al compañerismo, la solidaridad y la responsabilidad social, esta serie de valores responden al principio de la interconexión o de trascendencia.

Por otra parte, la razón de ser de este derecho fundamental, es que cuando el niño tiene la posibilidad de reunirse con el fin de analizar y ser partícipe de su contexto social, se le tome en cuenta en la vida colectiva y que se le permita la opinión y la posibilidad de transformar su contexto, en resumen, que el niño deje de ser un medio para convertirse en un fin. Aunque los valores como el compañerismo, solidaridad y responsabilidad social, no conlleven un principio de objetividad, si existe un consenso social al respecto y se va reflejando con más fuerza en las leyes de carácter especializado, como en nuestro caso, cuando menos, estos valores se consideran implícitos en la Ley General para la Protección de las Niñas, Niños y Adolescentes.

Finalmente, desde la axiología jurídica se puede demostrar la intersección entre la ética y el derecho, el derecho a la participación tiene como objetivo la justicia, al darle el mismo valor para los niños que para las personas de su contexto inmediato, propicia la resolución colectiva de conflictos promoviendo la paz y, sobre todo, en el contexto escolar, facilita la posibilidad de lograr un bien común que dé frutos a todos los que conviven en ese espacio, lo cual, según Portela, la paz, la justicia y el bien común son objetivos universales que mantienen al derecho positivo dentro de la moral social.²²⁸

²²⁷ Portela, Jorge Guillermo. Op. Cit. p. 62.

²²⁸ Cfr. Ibídem. pp. 65-90.

CAPÍTULO 5.

ESTUDIO DE CAMPO

5.1 Justificación de la metodología

Nuestro fin principal al realizar esta tesis es poner a prueba los principios teóricos que ya hemos citado en los capítulos anteriores a modo de investigación de campo; este fin es compartido por un número importante de estudiantes que concluimos la Licenciatura en Derecho; independientemente del servicio social, es la primera oportunidad donde el actuar del estudiante lleva en conjunto la práctica y la teoría que ha aprendido durante la carrera.

Por otro lado, consideramos que la labor del abogado se vuelve humana en cuanto busca cubrir las necesidades de otros y colabora en tareas conjuntas con un sector o grupo social, en nuestro caso, pensamos que los abogados que trabajan con niños pueden incidir positivamente en su bienestar, desde la defensa jurídica hasta la gestión de políticas públicas.

En este capítulo describimos las técnicas que aplicamos para el estudio y explicamos por qué son favorables y cómo es que se desarrollan durante la experimentación o intervención de campo; en cada apartado, que se titula igual que la técnica, explicamos brevemente en qué consiste y, a su vez, describimos las características específicas de cada técnica aplicada al estudio de caso.

Ya hemos mencionado las dificultades y necesidades que debe cubrir el investigador cuando trabaja con niños: considerar sus capacidades, escucharlos y, sobre todo, propiciar el protagonismo de ellos, más aún cuando se trata de un proyecto de participación social; como estipulan diversos investigadores, cuyos trabajos se categorizan dentro de la llamada “nueva sociología de la infancia”²²⁹, hacer lo contrario, basándose en la investigación tradicional, utilizando a los niños como simple objeto de estudio y una oportunidad para recabar datos interpretados desde la sola mirada del investigador, además de que sería prueba

²²⁹ Cfr. Gaitán, Lourdes. Op. Cit. pp. 11-13.

de un trabajo que investiga la participación sin dejar participar, sería seguramente una investigación sesgada.

Gaitán y Liebel ofrecen un cuadro comparativo sobre la investigación de la infancia:

Modelos de la investigación de la Infancia²³⁰

Investigación sobre niños	Niños como objetos	Perspectiva de adultos
Investigación con niños	Niños como informantes	Perspectiva de adultos
	Niños como coinvestigadores	Perspectivas de niños y adultos
Investigación encabezada por niños	Adultos como coinvestigadores	Perspectiva de niños
	Adultos como asesores	Perspectiva de niños

Como se aprecia, la investigación con niños (igualmente que con otros sectores poblacionales), se puede realizar desde diversos modelos, los cuales dependen del marco académico y epistemológico de quien investiga y, principalmente, en este caso, de la conceptualización que se haga del niño. El modelo al que se ha acudido durante mucho tiempo es la investigación sobre niños²³¹, el presente trabajo apunta al modelo de investigación con niños, donde los niños sean coinvestigadores y la perspectiva se comparta entre ellos y adultos; pretendemos un tipo de participación “de iniciativa”; coincidimos con la 7° categoría, o de codeterminación, en la escala de participación de Koopmann²³², la participación social en la escuela, debe darse entre todos los agentes que ahí conviven, por ende, también adultos; realizar una investigación sobre el mismo tema pero

²³⁰ Gaitán, Lourdes y Liebel, Manfred. Op. Cit. p. 173.

²³¹ Cfr. Ibídem. pp. 172-174.

²³² Koopmann, F. Klaus. Op. Cit. p. 3.

desde un modelo más centrado en el niño sería complicado, también por los instrumentos de intervención y medición con los que contamos.

Sin embargo, el fundamento central del estudio de caso no puede sostenerse solamente de la co-perspectiva de adultos y niños, también se basa, como toda investigación, del cómo resolver la pregunta de investigación: *¿Cómo construir un dispositivo que permita poner en práctica el derecho que tienen los niños a la participación social en las escuelas de educación primaria?*

Buscar solamente que los niños respondan a preguntas, darle valor numérico a todo dato que recabe y/o reunir entrevistas al azar, son acciones que resultarían infructuosas para la tarea que nos proponemos. Es en este punto, donde cabe preguntarse ¿cómo investigar?

Diversas posturas han existido en la investigación cuyo objeto de estudio es la sociedad, algunas corrientes metodológicas consideran el estudio de lo social de la misma forma que en que lo hacen los físicos o biólogos con sus objetos de estudio, el único método aplicable es el científico, sus constructos los concibe como “naturales” y sus conclusiones como objetivas e imparciales, asimismo, todo lo que se entiende por social puede ser medido, controlado y predictivo a través de las matemáticas, a esta postura se le identifica como positivista. La postura interpretativa apunta a basarse en las teorías humanistas para construir los métodos apropiados, su objetivo no es predecir, sino comprender lo humano además que considera que el investigador, al ser parte de lo que estudia, cae en la subjetividad, misma que también debe estudiar. Por último, la postura crítica considera que lo social puede medirse (positivismo) pero esta tarea está por debajo de los intereses del sistema, del poder y la política, considera que la sociedad no es un ente que solo existe sino que, su existencia se sostiene de la lucha de poderes, la razón de toda investigación radica en apoyar al que en esta lucha, es el oprimido.²³³

²³³ Cfr. Loseke, Donileen. *Methodological Thinking. Basic principles of Social Research*. S.N.E. SAGE Publications. Estados Unidos. 2013. pp. 15-28.

Por otra parte, existe divergencia entre cómo obtener información, “si la información debería estar en forma de números (cuantitativa) o en forma de palabras (cualitativa)”²³⁴, si se obtiene principalmente deductiva o inductivamente y si los objetivos son el “descubrimiento” de leyes y la predicción de lo social o la comprensión de la complejidad humana; estas dos formas de investigación se reconocen como la cuantitativa y la cualitativa.

De tal forma que la presente investigación forma parte de un paradigma de investigación crítica y cualitativa, no por elección propia sino por las características del campo de estudio.

Con el fin de tener una muestra lo menos sesgada posible, que respete el desarrollo socio-psicológico, así como identificar el “nivel de participación” y que los resultados puedan ser comparados, el corte de la investigación es transversal, el cual consiste en el análisis comparativo de individuos que tienen diferentes edades pero que la intervención se hace en el mismo tiempo²³⁵.

Abordando la delimitación de la investigación, con respecto al espacio, ésta se desarrolla en una escuela primaria la cual se ubica en la Colonia San Mateo Xalpa, Delegación Xochimilco. La escuela primaria forma parte de una Institución de Asistencia Privada con el mismo domicilio, que cuenta con más de 60 años de servicio y que cuyo principal objetivo es la asistencia a niños en situación de vulnerabilidad, proporcionándoles albergue (solo a los varones) de domingo a viernes, alimentación, vestido y, educación primaria y secundaria.

Varios de los niños que asisten a la primaria, cuyos domicilios se extienden hasta el Estado de México, duermen en el internado de la institución; también asisten niños que son llamados “externos” porque no se quedan en el albergue, ellos pagan una cuota mensual por concepto de colegiatura (los niños de internado

²³⁴ Loseke, Donileen. Op. Cit. p. 29.

Whether data should be in the form of numbers (quantitative) or in the form of words (qualitative). La traducción es del autor.

²³⁵ Cfr. Coolican, Hugh. *Métodos de investigación y estadística en psicología*. S.N.E. El Manual Moderno. México D.F. 1997. p. 191.

también pagan una cuota, con base en un estudio socioeconómico) y viven en los alrededores de San Mateo Xalpa y en las delegaciones de Tlalpan y Xochimilco. Asisten un total de niñas 63 niñas y 86 niños.

Las instalaciones de la institución de asistencia privada se encuentra momentáneamente en un espacio prestado, el proyecto era tener una estancia solamente durante el periodo escolar 2012-2013, mientras que las instalaciones permanentes de la fundación se construyeran justo en frente; debido a razones que no son claras y hasta son contrariadas por los directivos, la construcción no se ha iniciado, al parecer, ya se había firmado un contrato de compraventa del terreno, pero al momento de que la población escolar llegó a la comunidad, se había iniciado un juicio por la tercería de los hijos del expropietario del terreno en cuestión; otras versiones apuntan a que la comunidad de San Mateo Xalpa no ha permitido la construcción. Antes del periodo escolar 2012-2013 la población escolar e instalaciones se encontraban en una zona urbanizada de la misma Delegación.

Por lo tanto, las instalaciones son salas prefabricadas, en su mayoría de aluminio con suelo de concreto. La distribución de éstos es la siguiente: a la entrada hay 2 filas en dirección noreste-suroeste, en sus extremos están los baños y las direcciones, en el noreste de primaria y, en el suroeste, de secundaria; con respecto a los salones, el del grupo de 6° grado es ta frente al de 1°, el de 5° frente al de 2° y el de 4° frente al de 3°, posteri ormente, del lado derecho se encuentra el laboratorio de cómputo y la biblioteca, siendo el resto de los espacios para el área de secundaria. Entre cada fila hay 3 metros de distancia aproximadamente, si uno se coloca en este pasillo es fácil escuchar lo que sucede tanto en primaria como en secundaria sin importar el punto, al mismo tiempo que es fácil observar lo que sucede en cada salón.

El área de recursos humanos, contabilidad, dirección de internado, dirección académica general, enfermería, bodega (de los artículos que la fundación recibe en donación y vende en bazares) y talleres, se encuentran en una fila alejada a una distancia aproximada de 30 m. siendo esta distancia el patio de la escuela,

en el lado más alejado al suroeste se encuentra la cooperativa y comedores, en el patio se pintaron diversas estructuras para el juego, en el que los niños aplican destrezas matemáticas y psicomotrices; también hay una reja que divide la escuela con la empresa propietaria del terreno, la cual mantiene una entrada siempre disponible durante horario de clases, los niños pueden ir a las áreas verdes, siempre que sea con la guía del personal docente y bajo permiso de las direcciones.

Los niños de primaria asisten en un horario de 08:00 a 14:00 horas, los “externos” y parte del personal docente son esperados a las 07:00 horas en un punto convenido de la delegación Tlalpan para ser trasladados a la escuela. El horario de receso para la “primaria baja” (los niños de 1° a 3° de primaria) es de 10:30 a 11:00 horas, para los de “primaria alta” (4° a 6°) de 11:00 a 11:30 horas y para los niños de secundaria de 11:20 a 11:50 horas. La cantidad de niños que toman clases en un salón oscila entre 22 a 32.

Después de las 14:00 horas hay un “horario extendido” para los niños de internado y para los que requieran del servicio, en el que ellos comen, van una hora a realizar tareas con la guía de un profesor y otra hora realizan actividades deportivas o artísticas; la mayoría de los niños de internado asisten a entrenamiento y partidos dirigidos por liguillas comerciales de futbol.

Finalmente, en relación a la delimitación del tiempo, la intervención se realiza de la siguiente forma:

- Encuestas. A cada uno de los grupos de la muestra con una duración aproximada de 30 minutos.
- Entrevistas individuales. Basadas en un muestreo representativo de los grupos y con una duración de 15 a 20 minutos.
- Juegos. Tres sesiones por cada grupo (una por semana), con duración de 60 minutos cada una.
- Grupo focal con personal docente. Una sesión con duración de 50 minutos.

Esta intervención de campo se realizó durante un plazo de 5 semanas.

5.1.1 La investigación cualitativa

La elección del enfoque de investigación no se basa en una predilección por este sino en la factibilidad y utilidad al abordar un campo de estudio tan complejo, donde las variables pueden ser infinitas e intentar medir la participación social, dejando a un lado los factores institucionales, las características de las personas que trabajan con los niños, de los grupos de niños y las individuales de cada uno de los niños, acarrearía un sesgo enorme en la recopilación de datos y en su análisis.

Cabe considerar algunas de las características de la investigación cualitativa para darse una idea del fundamento al elegir este enfoque: en la investigación cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas holísticamente; es sensible al campo de estudio, por lo que su observación siempre debe ser participativa, no intrusiva; se trata de comprender a las personas desde su marco de referencia no del investigador; no se busca una verdad, sino la comprensión del campo, por lo que todas las perspectivas son valiosas²³⁶.

Trabajar con niños requiere de las habilidades adecuadas para permitirles expresarse, de la capacidad para escucharlos, más aún en grupo, donde se ponen en juego intereses y jerarquías y de que la investigación refleje sus intereses y represente una oportunidad de emancipación²³⁷.

Asimismo la validez, la confiabilidad y el muestreo son factores a considerarse en toda investigación, el enfoque cualitativo los toma con sus particularidades. Si entendemos que, la validez es medir el fenómeno que se aborda y no otro, desde lo cualitativo esto se aprecia cuando los sujetos están expresando lo que el

²³⁶ Cfr. Álvarez-Gayou Jurgenson, José Luis. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Primera edición. Paidós. México D.F. 2013. pp. 25-30.

²³⁷ Cfr. Harcourt, Deborah, et al. *Researching Young Children's Perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*. Primera edición. Routledge. Nueva York. 2011. pp. 9-25.

investigador busca y no otra cosa, lo cual sería más preciso reconocer como “autenticidad”.²³⁸

La confiabilidad se refiere a reducir el error de medición al mínimo posible, que todo resultado sea reproducido por cualquier otro investigador, aunque en lo cualitativo “no se mide” si se busca que los datos sean congruentes corroborando toda información que tenga un lazo con los resultados. Para tal efecto, se recurre a la *triangulación*, o el uso de diversos métodos, perspectivas, teorías y/u observadores para esta corroboración.²³⁹

Finalmente, el objetivo de realizar un muestreo o selección de la población de estudio, es que esta sea fiel y representativo del total de la población para que los resultados de la investigación sean aplicables a la generalidad; desde el enfoque cualitativo, esta pretensión es más modesta, aclarando que los resultados son aplicables específicamente al campo de estudio y a contextos cuyas características son similares.²⁴⁰

En el presente estudio de campo, la validez es respaldada con los diversos instrumentos que se aplican, cuyo objetivo principal, es la producción discursiva por parte de los niños y, de adultos de la escuela, en menor medida, esto, desde la observación participante.

Antes de estas actividades, realizamos una encuesta al principio de la intervención, sirve como base para obtener conceptos que vierten los propios niños y como marco discursivo.

Agregado a esto, las categorías u operacionalizaciones (factores de la realidad que se investiga, los cuales responden o son indicios, de los constructos o conceptos que se plantean en una investigación²⁴¹) que proponemos necesarias para contestar a la pregunta de investigación son:

²³⁸ Cfr. Álvarez-Gayou Jurgenson, José Luis. Op. Cit. pp. 31-32.

²³⁹ Cfr. Ibídem. p. 32.

²⁴⁰ Cfr. Ibídem. pp. 31-33.

²⁴¹ Cfr. Loseke, Donileen. Op. Cit. pp. 69-71.

- Grado de participación social
- Percepción de factores que limitan la emancipación de los niños
- Propuestas de identificación, de organización y de solución a problemáticas por medio de la participación social
- Propuestas de objetivos alcanzables al ejercer la participación social
- Predisposición al ejercicio de la participación social
- Características de la participación social de los niños en situación escolar: contexto institucional, interrelación social y habilidades sociales.

La confiabilidad de esta investigación esta sostenida por una triangulación de teorías y de datos, las primeras las hemos descrito en los primeros 3 capítulos, mientras que los segundos se obtienen a partir de la aplicación de los instrumentos.

Con respecto a la muestra, es el total de la población de niños que asisten a la primaria participan en todas las sesiones en el que se despliegan los instrumentos, a excepción de las entrevistas individuales, donde se reduce a una cantidad representativa de participantes; es importante tomar en cuenta que algunos niños pudieron haber faltado en alguna sesión, por lo que esta variable es imposible de controlar. En el grupo focal participan los docentes, coordinadores y directora de primaria.

5.1.2 Entrevista

“En la investigación cualitativa la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias.”²⁴² Esta consiste en hacer, frente a frente, preguntas a un entrevistado, las cuales pueden ser estructuradas (establecidas antes de la entrevista, siendo inamovibles), semiestructurada (con una guía de preguntas que puede ser modificada) o abierta (con preguntas que se establecen en el

²⁴² Álvarez-Gayou Jurgenson, José Luis. Op. Cit. p. 109.

momento de la entrevista, y que dependen de la situación específica). Para este caso, las entrevistas son semiestructuradas.

Por otra parte, desde el aspecto metodológico, sirve como un respaldo tanto de la intervención de campo como de la información del resto de las herramientas aplicadas en una investigación. “Por ejemplo, encuestas contestadas por mucha gente pueden ser acompañadas por entrevistas a profundidad con poca gente. La información de la encuesta puede ser usada para examinar generalidades y la información de las entrevistas puede mostrar los detalles.”²⁴³

Las presentes entrevistas son hechas a 12 niños, 2 de cada grupo (“Anexo Entrevistas”), en las cuales preguntamos:

- En una escuela ¿qué es justo y qué es injusto?
- ¿La escuela es justa? ¿Por qué?
- ¿Qué propones para que los niños como tú, los maestros y la directora decidan las reglas de la escuela y no solamente maestros o directora?
- ¿Cómo es una escuela perfecta? ¿Qué harías para que esta escuela fuera así?
- ¿Qué problemas crees que tenga la escuela que los niños pueden resolver?

5.1.3 Grupo Focal

“El grupo de enfoque es un estilo de entrevista diseñada para pequeños grupos de individuos, guiado por un investigador y moderador en un grupo de discusión sobre tópico o tópicos particulares. Al utilizar este acercamiento, los investigadores buscan comprender a través de la discusión las características

²⁴³ Loseke, Donileen. Op. Cit. p. 89.

So for example, written survey questions answered by many people can be accompanied by in-depth interviews with a few people. The survey data can be used to examine generalities and the interview data can show the details. La traducción es del autor.

psicológicas (conscientes, semiconscientes e inconscientes), socioculturales y de procesos entre varios grupos.”²⁴⁴

El grupo de enfoque es una técnica que tiene, entre varias utilidades, obtener información básica sobre un tema, comprender cómo, las personas de la discusión comprender un fenómeno en común así como, interpretar información previa al grupo de enfoque en una investigación. Esta consiste de una entrevista con un grupo pequeño, aproximadamente 8 personas, a las que un moderador investigador presenta el fin y objetivos de la sesión y hace algunas preguntas para ser discutidas por los participantes.²⁴⁵

Para el grupo de enfoque se entrevistan a 12 personas, 6 docentes frente a grupo, 2 docentes de “clases especiales” (educación física e inglés), 2 coordinadoras, 1 prefecto y 1 directora. Esto, al inicio de una de las reuniones que hacen por mandato de la SEP, llamada “Junta de Consejo Técnico”, la cual se desarrolla de esta manera:

- Breve explicación de objetivos de la investigación y de un grupo focal
- Muestra de los resultados más relevantes obtenidos con los niños y definición de “Participación Social”
- Opinión sobre los resultados
- ¿Cómo propiciar la participación social?
- ¿Qué alcances debería tener la participación social del niño?

Con esta técnica pretendo indagar en estas 3 categorías de análisis: el grado de participación social, propuestas de objetivos alcanzables al ejercer la

²⁴⁴ Berg, Bruce. *Qualitative research methods for the social sciences*. Séptima edición. Pearson. Estados Unidos. 2009. p. 158.

The focus group is an interview style designed for small groups of individuals, formed by investigator and led in a group discussion on some particular topic or topics. Using this approach, researchers strive to learn through discussion about conscious, semiconscious, and unconscious psychological and sociocultural characteristics and processes among various groups. La traducción es del autor.

²⁴⁵ Cfr. Krueger, Richard. *Focus Groups. A practical Guide for Applied Research*. Segunda Edición. SAGE Publications. Estados Unidos. 2008. pp. 17-21.

participación social y características de la participación social de los niños en situación escolar.

5.1.4 El juego como herramienta de intervención-acción en grupos infantiles

En esta intervención el Juego es el corazón, porque consideramos que cumple los requisitos básicos tanto de la metodología cualitativa como de la intervención apropiada con niños.

“Si el objetivo es comprender el significado atribuido por el sujeto a la propia acción, las técnicas de investigación solo pueden ser cualitativas y subjetivas, entendiendo por subjetivas variables según la forma que adopte la interacción estudioso-estudiado. El conocimiento se produce mediante un proceso de inducción, o sea <<de descubrimiento en la realidad>>, por parte de un estudioso que se acerca a ella”²⁴⁶.

Con el juego, entonces, el objetivo es doble, primero porque es un respaldo del conocimiento de la subjetividad y segundo porque, como nos marca la nueva sociología infantil, es una forma fiel de investigación, donde los niños participan protagónicamente en esta.

El juego es una actividad primordial del desarrollo humano, es una oportunidad para el desempeño de la creatividad, de lo mental, social, emocional y hasta físico y, también, para el aprendizaje y la práctica de situaciones sociales comunes, a esto se le conoce como “juego simbólico”, concepto que denota el “como si” de una situación real, llevada a un juego, desde el juego de la comida, de la familia, de la escuelita, hasta juegos más elaborados donde su desenvolvimiento radica en las reglas que los niños estipulan. En el juego se pueden observar ámbitos

²⁴⁶ Corbetta, Piergiorgio. *Metodología y técnicas de la investigación social*. S.N.E. McGraw-Hill. España. 2007. p. 26.

sociales, emocionales, cognitivos y psicomotores²⁴⁷, lo que permite, obtener información más acercada a la cosmovisión infantil.

“El juego es el medio más valioso que tiene el niño para conocer el mundo que le rodea y para desarrollar sus capacidades, porque a través de él se estimulan las habilidades necesarias que le van a ayudar a hacer frente a las exigencias de la realidad exterior.”²⁴⁸

También, el juego es la actividad primordial del niño, para él no hay ninguna disociación entre la realidad y el juego. “Para el niño no hay diferencia entre jugar y aprender porque cualquier juego presenta nuevas exigencias al niño se considera una nueva oportunidad de aprendizaje. En consecuencia, el juego constituye un importante instrumento de aprendizaje y de educación”²⁴⁹.

Los juegos de esta intervención de campo se desarrollan de la siguiente manera:

Juego 1. Los reporteros. Con esta actividad se busca que los niños identifiquen limitaciones en su contexto escolar y ofrezcan propuestas, así como, reconocer el papel que juega el razonamiento moral; asimismo, por medio de los niños, identificar a los compañeros con mayor capacidad de convocatoria e identificar las habilidades que desenvuelven en los siguientes juegos.

En el juego cada uno de los niños debe encontrar a compañeros que cuenten con determinadas experiencias o habilidades por lo que pregunta a la mayoría de sus compañeros, compartiendo así también, opiniones; esta información se vacía en un cuestionario que nosotros les entregamos, el cual tiene una extensión y lenguaje diferente según si se trata de “primaria baja” (1° a 3° grado) o “alta” (4° a 6° grado). Las preguntas van enfocadas a identificar:

- Castigos y regaños injustos en la escuela y sus razones
- Proporción de niños que se sienten escuchados

²⁴⁷ Cfr. Ribes Antuña, Ma. Dolores. *El juego infantil y su metodología*. Primera edición. MAD SL. Bogotá. 2011. pp. 13-93.

²⁴⁸ *Ibíd.* p. 103.

²⁴⁹ *Ídem.*

- Proporción de niños con facilidades y dificultades para convencer y organizarse con otros
- Cambios que harían para tener una escuela más justa

Juego 2. Los cuadrados. Con esta actividad se busca identificar la forma en que los niños se organizan para hacer el equipo, elegir al líder y armar las piezas y, observar las habilidades sociales de los niños que son elegidos para representar al equipo.

A cada equipo se le entrega 3 piezas, cada pieza requiere de otras 2 del mismo color para hacerse un cuadrado por lo que cada equipo debe elegir el cuadrado a formar (por color, practicidad o facilidad), una persona por equipo se encarga de hacer los intercambios (para evitar golpearse, el espacio es reducido para que todos los niños del equipo se levanten); el equipo logra la meta cuando ha armado un cuadro y no tiene más de 3 piezas en su mesa.

Juego 3. Dramatización y cuentos. El fin de esta actividad es que los niños expresen propuestas de identificación, organización y de solución a problemáticas por medio de la participación social; su percepción de factores que limitan este ejercicio; propuestas de objetivos que pueden ser alcanzables y, contexto institucional, interrelación y habilidades sociales.

En grupo, les recordamos a los niños las problemáticas que han expresado (solo de su grupo) en las sesiones anteriores, les preguntamos sobre otras que consideren y aclaramos a qué se refieren con cada problemática. En equipos, los niños de primaria alta discuten sobre una posible solución y la dramatizan frente al resto de sus compañeros. Los de primaria baja eligen uno o varias problemáticas para hacer un cuento colectivo donde le den solución.

Discusión de imágenes y cierre. El fin de esta actividad es que los niños, por medio de su observación y opiniones emitidas exterioricen la percepción que tienen de los factores que limitan su participación social en la escuela, la disposición que tienen para ejercer este derecho y las características que perciben de su contexto institucional; así como también, darles una

retroalimentación de las actividades realizadas y agradecerles por su participación en esta investigación.

Las imágenes se dividen en 2 grupos, las de niños fotografiados individual o grupalmente, en su salón o camino a la escuela y, de patios escolares fotografiados durante los recesos. Las imágenes (Anexo “Imágenes de discusión”) fueron recuperadas de 2 artículos²⁵⁰.

5.2 Resultados

A continuación desglosamos los datos que se obtuvieron en cada técnica, los resultados, se encuentran mencionados generalmente a partir de las categorías de análisis ya puntualizadas en el subcapítulo anterior. Se advierte que mencionamos a los autores y teorías, sin volver a citarlos a menos que sean elementos nuevos.

5.2.1 Encuesta

La encuesta fue contestada por 136 niños de los 146 que asisten a la primaria, debido a que faltaron el día en que se aplicó, las encuestas fueron planeadas para contestarse de acuerdo con la edad de los niños (Anexo “preguntas de encuestas”), además que se resolvieron una por una, para resolver las dudas que se generaran y así, existieran menores posibilidades de que los niños contestaran sin certeza. Por lo tanto, las preguntas difieren de acuerdo al grado escolar de los niños, en los primeros 3 grados la cantidad de preguntas es menor y, por consiguiente, los conceptos. Entre los factores que contemplamos y, que vislumbran la existencia de las categorías de análisis, reconocemos:

- Percepción del ejercicio de la participación social

²⁵⁰ Oxendale, Mary Ann. *Classrooms around the world*. Matadornetwork. Reino Unido. <http://matadornetwork.com/abroad/photo-essay-classrooms-around-the-world/> [Fecha de consulta: 18 de octubre de 2014].

The Guardian. *Quiet at the bank: classrooms around the world*. The Guardian. Reino Unido. <http://www.theguardian.com/education/gallery/2012/sep/14/schools-around-the-world-children#/?picture=395983379&index=8> [Fecha de consulta: 18 de octubre de 2014].

- Percepción del impacto que tiene la opinión de los niños en el salón como, la decisión de reglas y percepción del trato en la comunidad escolar
- Interrelación con compañeros y adultos de la comunidad escolar
- Propuestas de objetivos alcanzables y formas de organización
- Predisposición al ejercicio de la participación social

Dentro de las preguntas realizadas solo mostramos las gráficas que nos apoyan a identificar una “base de conceptos” que los niños tienen y que se relacionan con la participación social infantil. Las gráficas fueron obtenidas del conteo y análisis estadístico por medio del software de análisis cualitativo “Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)”.

¿Sabes qué es el “derecho a la participación?”

En esta gráfica observamos que los niños encuestados responden que, mayoritariamente, no conocen el concepto de participación social y, por otro lado, se asocia a opinar, escuchar y ser escuchado; en menor medida identifican la participación social como sinónimo del concepto coloquial de “participación”: elegir qué hacer (votar), contestar o hacer preguntas al docente. Menos de 2% reconoce la participación social como una oportunidad para decidir y tomar decisiones.

Esto podría indicar que los niños no saben y/o no practican la participación social, sin embargo, solo es indicio de que no lo tienen conceptualizado porque en las demás respuestas parece que sí tienen una idea y alguna vez la han ejercido.

¿Practicas la democracia en la escuela?

En un reactivo anterior a éste, preguntamos “¿Sabes qué es democracia?” a lo que casi un 50% responde que no, lo que puede explicar el porcentaje tan alto en esta tabla.

Por otra parte, casi un tercio de los niños mencionan que practican la democracia siendo justos e/o igualitarios, una décima parte menciona que no ejerce la democracia, otra décima parte identifica que la ejerce votando, escuchando o dando su opinión; es importante mencionar que también solo un 2% considera que es la directora quien lo decide todo, y un 1% toma decisiones colectivamente o que su ejercicio de la democracia se refleja en el trabajo pedagógico por proyectos, mismo que la SEP estipula como obligatorios para las escuelas de educación básica, por lo que me pregunto si no se realizan o simplemente no permiten la democracia.

¿Quién decide las reglas en tu salón?

Apreciamos que la mayoría de los niños, un tercio, identifica a su maestro frente a grupo y demás profesores, como los que deciden las reglas que se ponen en juego durante las clases, una quinta parte de los niños menciona que las reglas son negociadas por sus maestros y directora, y una décima parte considera que se negocian entre ellos y sus maestros o que sólo las deciden ellos, sin dejar de lado que una proporción mayor a una décima parte identifica a la directora como la única que decide las reglas en su espacio cotidiano de estudio y otra décima, que las reglas son decididas por alumnos, maestros y directora. A su vez, cabe señalar que en otros, solo 1 niño menciona que sus padres deciden las reglas.

Con esto inferimos que, aunque la mayoría considera que quien decide son sus maestros, la participación de los niños en la negociación de las reglas del salón es considerable, se refleja en el otro tercio en donde mencionan que las reglas las deciden solos, con sus maestros o con maestros y directora.

¿Cómo te tratan en tu escuela?

¿Cómo te llevas con tus compañeros?

¿Cómo te llevas con los adultos con los que convives en la escuela?

Se observa que casi 90% de los niños encuestados perciben que son bien tratados en la escuela, se sienten integrados, escuchados, respetados y algunos

mencionan que la comida es buena, mientras que, casi una décima parte consideran que son tratados mal, mencionan ser blanco de agresiones verbales y/o físicas.

Por otra parte más de la mitad de los niños mencionan que se llevan bien con sus compañeros y demás adultos con los que conviven en la escuela, una tercera parte se lleva excelente, 9% y 3% respectivamente se lleva mal, 5% y 4% pésimo y, 1% y 4% que no se llevan.

Por lo tanto, se deduce que las interrelaciones son satisfactorias para los niños y, por lo tanto, pueden representar el apoyo más sólido para que ellos se expresen, se organicen y promuevan la participación social.

¿Qué cambiarías de tu escuela?

Ahora bien, al preguntarles a los niños sobre lo que cambiarían de su entorno social, tenemos que, en orden de porcentajes mencionan que: No cambiarían nada, cambiarían las instalaciones y el sistema educativo y/o escolar; una décima parte menciona que cambiaría “todo o la mayoría de la escuela”, mientras que, entre 1.5% a 4.5% menciona que desea cambiar el sistema escolar, refiriéndose a la forma en que los docentes dan las clases, su duración y número de sesiones a la semana. Un dato que resalta en la tabla de frecuencias es, que de acuerdo a lo que los niños escribieron, las cifras se concentran en los grupos de 1°,2°,5° y 6°, en la opción de “Nada”.

La mayoría de los niños desearían cambiar las instalaciones de la escuela, mencionan en su mayoría el patio y la cooperativa, también desean cambiar el sistema educativo y escolar, la mayoría menciona el uniforme, los horarios y tareas, así como las llamadas de atención, reportes y citas con padres. Una segunda mayoría menciona que no cambiaría nada. Consideramos que esto es una muestra clara entre lo instituido y lo instituyente, a un sector de los niños, por algún motivo, no le es importante cambiar la escuela, mientras el otro piensa en modificarla radicalmente, a su vez, que es un parámetro central para identificar

qué tanto los niños pueden identificar situaciones de su entorno que les limiten a su vez que la predisposición a cambiarlas.

¿Qué harías para que tu escuela sea más justa?

Esta pregunta fue contestada solamente por casi la mitad de los niños, en esta gráfica se aprecia que la mayoría, o la quinta parte de los niños, daría ideas a las autoridades, específicamente a dirección, para que la escuela fuera más justa, solo el 6% la considera justa por lo que no haría nada, otro 6% simplemente no haría nada. Entre el 3% y el 5% de los que contestaron que debían tratar mejor a los demás, gritarían (solo contestaron esto los de 2º), les exigirían cuentas al personal docente, convocarían al consenso, harían nuevas reglas o buscarían que todos las cumplieran. Por último, cerca del 2% menciona que pondría seguridad como cámaras y policías (la mayoría de quienes contestaron esto fueron de 5º) y otro 2% de los niños, ayudaría en el ahorro, en la reparación o remodelación de las instalaciones (esto lo dijeron los niños de 1º y 2º).

Con esta pregunta buscamos identificar la predisposición de los niños a la participación social y tenemos que las opciones que proponen son muy variadas, las cuales dividimos (a excepción de los que responden que no harían nada) entre peticiones de acción a los adultos y acciones auténticas de participación que, si se suman sus porcentajes son equiparables. Sin embargo, el 89% de los niños están dispuestos a hacer algo por que su escuela sea más justa, si comparamos esta cifra con la de la pregunta anterior, por la discrepancia deducimos que la falta de justicia no es un factor que los niños consideren cambiar; y por otra parte para los niños que contestaron esta encuesta, el concepto de justicia abarca gran parte de su contexto escolar, desde las instalaciones hasta las relaciones de poder.

¿Qué problemas identificas en tu escuela en los que podrías ayudar?

Esta pregunta fue hecha solo de 4º a 6º por la posible dificultad de los niños más pequeños para contestarla, tenemos que más de un tercio menciona que no identifica ningún problema en el cual ellos puedan apoyar a resolver, poco menos

de un tercio, que las instalaciones y horarios como un problema, una décima parte, que los espacios e instalaciones de juego son inapropiadas para su edad y, otra décima parte, que el bullying, las agresiones físicas y verbales, empero, no describen qué harían para mejorar alguna de estas situaciones.

Esta encuesta resulta, como lo esperábamos, una base de los conceptos que los niños manejan y que tienen relación con la participación social, es visible también que la mayoría de los niños considera que, mantienen relaciones sociales agradables, algunos, que su voz es tomada en cuenta mientras otros, que no son escuchados; un número importante de ellos considera que no es necesario cambiar la escuela y tampoco están dispuestos a hacerlo, pero otro grupo importante de niños ofrece una multitud de propuestas de cambio, identifica problemas y propone formas de organización.

Según la clasificación de Koopman, la participación de los niños en esta escuela correspondería a un nivel entre el 2 y el 4, aunque dentro de los salones se aprecia un nivel 4 (Participación), a nivel institucional es del 2 (Decoración), en realidad los niños no inciden en el sistema educativo ni institucional, a pesar de que se les informa al respecto.

Por último, algo que no esperaba, es que los resultados de esta encuesta refuerzan la necesidad de comprender que la conceptualización se debe hacer desde los niños, no desde el investigador ni de la mirada adultocentrista, por lo que también, los resultados posteriores pueden variar.

5.2.2 Entrevista

A pesar de la diferencia de edad de los entrevistados, los resultados muestran una diversidad de criterios de los niños que no se pueden reducir a escalas dependientes de la edad y, por otra parte, muestran la riqueza cognitiva que tienen los niños al analizar su entorno socio-escolar.

La mayoría de los niños mencionan que lo justo en una escuela se relaciona con sentirse escuchados, con la educación (sienten que aprenden mucho), con el

buen trato entre compañeros (evitando la discriminación y el bullying) entre docentes y alumnos (no preferencias y tampoco “poner reportes por cualquier cosa”) y, con la oportunidad para el ocio. 2 niños mencionan que una escuela justa es cuando los niños atienden a las indicaciones de los maestros y, curiosamente, 1 niña del segundo grado considera que una escuela justa tiene árboles, áreas verdes y avisos y herramientas en caso de emergencia y otra menciona que es cuando los niños de todas las edades pueden jugar juntos. Otra respuesta que nos llamó la atención fue la de un niño de 8 o 9 años que menciona que una escuela injusta es donde los niños no hacen caso a los maestros ni siguen sus reglas, algo totalmente divergente de la información obtenida, del desarrollo del juicio moral que pudiera tener a esa edad y también, contrario a la manera tan caótica en que él se desarrolló durante todas las sesiones. Todos los niños consideran que una escuela injusta tiene las características contrarias a las que mencionan en lo justo.

Con esta pregunta buscamos indagar más sobre los resultados del juego “Los reporteros”, en el que los niños de 1° a 5°, consideraron injustos todos los castigos y regaños aunque la acción lo ameritara; los resultados en las entrevistas contradicen los datos; aunque no nos es posible explicar el porqué, apuntaríamos que un castigo o regaño hecho a la medida de una acción determinada puede ser justo para otros niños pero no es aceptado del mismo modo para quienes contestaron.

Todos los niños, aunque algunos titubearon, consideran que su escuela es justa y siempre lo argumentan con base en lo que responden en la pregunta anterior.

Entre las propuestas para que las reglas sean decididas también por los niños, la mayoría propone la consulta pública: la votación en ceremonias (los más pequeños) y la organización con representantes (niños de 5° y 6° de primaria); solo 2 razonan que las reglas las deben poner los adultos y, la mayoría, aclara que ellos “no pueden poner todas las reglas” a pesar de que proponen formas de que se hagan con mayor igualdad.

Los resultados de la quinta pregunta son muy diversos y hasta sorprendentes, los problemas que perciben están relacionados con el bullying, la discriminación, las agresiones y la forma o tiempos en que se imparten las clases, y en menor medida con las instalaciones; independientemente de la edad de los entrevistados. 4 niños dan propuestas donde la solución radica en la petición directa de niños a adultos (transferir la responsabilidad); la mayoría propone el consenso entre compañeros y la negociación con los adultos (maestros y directora) para encontrar solución a los problemas y, lo que fue más sorprendente es que esta pregunta las respuestas de las niñas son totalmente diferentes en comparación con las de los niños: entre todos los problemas mencionados son notorias las propuestas que reflejan un alta predisposición a la participación social y a la organización, las niñas proponen desde, recoger la basura, arreglar y decorar las instalaciones hasta movilizar a compañeros para presionar a los adultos con respecto a sus necesidades, solo un niño (varón) propone ante el bullying, “la vigilancia” entre alumnos. Una niña de 6º, cuyo criterio y propuestas sobresalen, responde en esta pregunta que la solución, a final de cuentas, radica en evitar que “la directora” se enoje y en “respetar las reglas”, al reiterarle lo que nos menciona, ella reafirma su respuesta y considera que tanto ella como sus compañeros no estarían dispuestos a modificar su entorno socio-escolar porque es mejor evitar problemas y, los que lo han hecho, los han tenido; esto es la misma idea que ya había mencionado frente al grupo durante alguno de los juegos que se realizaron.

5.2.3 Juegos

Juego 1. Los reporteros.

1º Grado. Aunque se les pidió a los niños que dibujaran en los espacios donde necesitaban describir (varios aún no leen ni escriben), muchos decidieron escribirlos con nuestra ayuda o la de sus compañeros. En los reportes los niños registraron que quienes han sido castigados o regañados injustamente es por “jugar con la tarea”, “tirar basura”, “hacer travesuras”, “escribir con el color de lápiz inapropiado” y “no poner atención”; identificaron a 14 niños que se sienten

escuchados y 1 no, decidiendo no explicarnos el porqué; 6 niños se consideran hábiles para convencer a los demás y a 5 les es difícil expresarse frente al público. Dentro de las propuestas sobre hacer una escuela más justa están: “pedir apoyo para que todos los niños lean y escriban”, se hacen actividades durante clases que requieren de las dos habilidades y los niños que aún no las adquieren se sienten excluidos; “hacer más visitas a Montesor”, “escribir menos porque no sabemos”, “tener una escuela más segura” y, que a la “comida le pongan más lechuga”.

2° Grado. Entre las razones de los castigos o regañ os están “platicar”, “jugar”, “decir groserías”, “hacer travesuras”, señalan que “les mandaron recado” y “cuando otro niño aventó piedras y se equivocaron al castigar”; un niño, en privado, nos comentó que lo acusaron por haber robado algo de la cooperativa cuando había sido un compañero suyo, aunque algunos días anteriores comentaron los maestros que habían observado a él y a su compañero en el acto pero el niño que se nos acercó fue el de la idea y el otro el de la acción. Con respecto a los que se sienten escuchados, señalan a 14 y 5 que no, de estos últimos mencionan que los maestros fingen, que se creen los “muy muy” porque no los saludan o porque no les responden sus dudas. Identificaron a 7 niños hábiles para convencer (uno de ellos no fue a clases ese día), 6 niños mencionan que tienen dificultades para expresarse; como ideas de una escuela más justa mencionan que haya más recreo y que “no haya niños latosos”.

3° Grado: Los niños mencionan haber recibido castigos o regañ os injustificados por portarse mal, no obedecer, no hacer tarea, no traer el material escolar y por defenderse con golpes. Se mencionan a 8 niños que se sienten escuchados, y 13 mencionan que no, dato sobresaliente en comparación con los demás grupos; ellos mencionan que no les responden a sus dudas y que los consideran como “tontos” cuando la realidad es que “si saben”. Reconocen a 9 niños como los que convencen con facilidad. Y reportan que para que la escuela sea más justa, ellos no deberían ir a la escuela con uniforme cuando menos los viernes, el recreo debería durar más, los niños de “primaria baja” deberían jugar con los de

“primaria alta en Montesur” y, además, debería haber juegos para aprender en las clases.

4° Grado: “Desperdiciar algún recurso”, “aventar cosas”, “por travesuras que hace otra persona”, “por agarrar la comida de otro” y por “tirar basura en el contenedor equivocado”. 10 niños se sienten escuchados, 6 niños son considerados como hábiles para convencer, mencionando que es cuando piden comida o favores a sus compañeros. Entre las ideas para una mejor escuela están: hacer toboganes (como hay en Montesur), clases de otros idiomas, más tiempo de recreo o todas las clases de recreo, arreglar el asfalto del patio, ganar los premios que ofrece la escuela por grupos, clases de artes marciales y que las instalaciones alberguen preparatoria y kínder.

5° Grado: “Insultar”, “bajar pantalones”, “mandaron un reporte”, “pelearse”. 6 niños se sienten escuchados; 5 niños son considerados como hábiles para convencer a los demás. Mencionan que para hacer una escuela más justa se debe votar, dejarles jugar más tiempo, mejorar el patio (el asfalto está destruido) y, varios niños señalan que evitar el bullying permitiría que la escuela fuera más justa; al terminar el juego varios niños exteriorizan ideas para evitar este problema, dentro de estas mencionaron: realizar una campaña contra el bullying y un grupo que se encargue de dar aviso sobre casos a las autoridades escolares.

6° Grado. Los niños mencionan que los principales castigos o regaños injustificados en la escuela ha sido por mentiras de compañeros que ellos llaman “malas amistades”, haberles puesto “tache” por ninguna razón, castigan solo algunos cuando varios cometieron la misma falta, porque un compañero prestó algún útil escolar y luego lo reclama con la maestra para que regañe y por haber puesto el pie o empujado a algún compañero.

El juego de “los reporteros”, mostró una buena interrelación entre los niños de cada grupo para recuperar la información que requirieron, aunque esto no es un resultado que asegura que los niños se pueden llevar bien en cualquier momento.

Lo más relevante de la información es que gran parte de los castigos o regaños fueron por acciones donde se cometieron faltas a otros compañeros o se dañó algún objeto, a excepción de los niños de 6º grado, aunque probablemente lo que consideraron injusto fue la severidad del castigo o regaño, sin embargo, se puede inferir que el sentido de justicia es progresivo, como ya lo mencionan Piaget, Lind y Kohlberg, a la edad de estos niños se pueden cometer faltas pero mientras no sean castigados, toda acción es vista como correcta, esto se encuentra marcado por los grupos de 1º, 2º y 3º y en menor medida por los grupos de 4º a 6º, sin embargo, estos, según la etapa en la que están, la “convencional”, reportan acciones de la etapa “preconvencional” en la que solo se encontrarían los de 1º de primaria, y es hasta los niños de 6º que existe un cambio radical, ya que mencionan castigos o regaños evidentemente injustos por no haber sido quienes ejercieron la acción o por las mentiras que ellos mencionan en las que los culpan.

Por otra parte, y en relación con la categoría anterior, es un primer indicio de que la institución escolar propicia rasgos que están dentro de un tipo de ética *de seguridad o instintiva*, lo niños, según lo contestado, actúan incluso con la intención de dañar a sus compañeros.

En este juego los niños mencionan problemáticas que también fueron mencionadas en la encuesta pero en menor medida y enfatizando en la necesidad de que las instalaciones sean modificadas y la situación de lo que llaman bullying. Con respecto a esto, el grupo de 5º propone ideas interesantes, el del grupo de “vigilancia” y el de la “campaña contra el bullying”, que muestran a la vez propuestas de organización y de objetivos alcanzables por medio del ejercicio de la participación social.

Finalmente, hubo oportunidad en los grupos de primaria baja y de 5º, de escuchar las opiniones de los niños que no se sienten escuchados y se puede identificar falta de atención y hasta rechazo por parte de los adultos a las ideas, dudas o comentarios que a los niños les parecen importantes.

Juego 2. Los cuadrados.

En principio, el juego permitió observar diversas facetas del grupo, de los niños y de la participación; nosotros nos enfocamos en identificar las categorías mencionadas en la descripción del juego.

Con respecto a la organización, sin importar la edad de los niños, mientras más grande es el equipo de integrantes más difícil es que formen el cuadrado y que estén de acuerdo con el “intercambiador”, por lo que nuestra intervención para su elección fue necesaria en mayor medida con los más pequeños, por medio de volados, botella o “de tin marin”. Mientras mayores son los niños más facilidad tienen para reelegir el “intercambiador”, esto se remarca en los niños de 5° y 6° grado, quienes en cada ronda lo reelegían, y la elección de este era más veloz que en los demás grupos. Los niños más pequeños se molestaban con más facilidad dejando de intervenir en la manipulación de las piezas pero dando ideas y mostrándose atentos a lo que sus compañeros arman.

Con los niños de 1° grado lo que resaltó sobre los demás grados fue el respeto de los acuerdos que se hacían por medio de nuestra mediación; antes de que se decidiera sobre la elección de “intercambiador”, a excepción de 1 de los 4 equipos, ningún niño estaba de acuerdo en las auto elecciones sino hasta que pasara por una elección al azar efectuada por nosotros y, sin importar que el niño fuera el menos esperado, el resto del equipo se mostraba totalmente de acuerdo, sin expresiones de desaprobación o sabotaje del juego (como pasaba en los demás grados).

Por otra parte, en el grupo de 6°, en el momento de que se les hacía más fácil armar el cuadrado, varios niños dejaron de buscar intercambios para esperar a que los demás se acercaran a su mesa y/o comenzaban a hacer trampa a los demás equipos, quitándoles piezas; al preguntarles mencionaron que cómo ya conocían las piezas y proceso con facilidad, solo querían ganar; pero que en una dinámica “más seria” no harían trampa.

Aunque la elección de “intercambiadores” se establecía, en todos los equipos de 3° y de 4° a 6° grado, se levantaban más personas a demás del elegido para intercambiar, lo que de ningún modo afectaba la dinámica del juego ni se generaban choques en los niños por tal motivo. Los niños de 1°, 2° y 4°, fueron diferentes al respecto, cuando se levantaba alguien más se le exponía frente al equipo para presionarlo y obligarlo a sentarse y en gran medida se le “acusaba”, por lo que nuestra intervención se limitaba a preguntarles a todos los niños del equipo sobre a quién habían elegido, y así, la dinámica se reestablecía; de lo que se infiere que en estos grupos, el papel de una autoridad en la que se apoyaran para decidir las bases del juego, fue indispensable.

Los “intercambiadores” eran elegidos con rapidez en los grupos de 3°, 4°, 5° y 6° en comparación con el resto de los grupos.

En general, los niños que eran seleccionados dirigían al resto del equipo (aunque eso no fue un requisito en el juego), sobre todo en qué cuadrado armar y cómo hacerlo. Los intercambiadores de 3° a 6° eran flexibles en el momento en el que les negaban un intercambio, simplemente cambiaban de objetivo (o cuadrado a armar) o buscaban que los intercambios se triangularan, a su vez, muchos de ellos lograban convencer a los equipos de cambiar piezas aunque solo les favorecieran a los intercambiadores; por lo que la elección de “intercambiador” no solo era en el propio equipo sino que también se avalaba al “intercambiador” de los demás equipos.

En todos los grupos, los “Intercambiadores” fueron niños que habían sido mencionados por lo menos una vez en los reportajes del juego anterior, por lo que, consideramos que en cada grupo los “líderes” son identificados por sus compañeros sin importar la edad.

En 1° y en 2°, la dificultad para intercambiar era mayor, a los “intercambiadores” se les negaban las piezas aunque favoreciera a las 2 partes para cumplir el objetivo; de lo que inferimos que los niños, como lo identificamos en los demás grupos, deben agradar a la mayoría para ser aceptados y avalados como

“intercambiadores”, en estos grupos, ese aval era otorgado en el momento que nosotros reiterábamos el acuerdo al que cada equipo llegaba cuando elegía a su “intercambiador”.

En los equipos de 2° esta circunstancia era caótica, la mayoría de los niños buscaba que lo eligieran, de lo contrario también se levantaban para buscar piezas aunque no tuvieran ninguna para negociar y en el peor de los casos saboteaban el juego, llegando a gritar a los compañeros o autoexcluirse de la dinámica pero sin dejar de apoyar y estar atentos a lo que sucedía.

Juego 3. Dramatización y Cuentos cooperativos.

Antes de empezar a planear la dramatización los niños mencionaron como problemas que pueden solucionar: la falta de variedad de alimentos de la cooperativa, agresiones físicas y/o verbales, deficiencia de las instalaciones, falta de espacios para leer y jugar fútbol, poco tiempo de recreo, bullying y vigilancia de intendencia en los baños de los niños.

Al elegir el tema de la dramatización, las elecciones se enfocaron solo en algunos problemas. En 6° los temas manejados fueron el bull ying, la discriminación, la drogadicción, la extorsión y corrupción (aunque los niños de este grupo no mencionaron las 3 últimas antes del juego). En 5 el bullying, la vigilancia a los niños en el baño y la petición de permiso para jugar fútbol con balón durante el recreo. En 4 proponen tener un laboratorio y no tener tarea.

En primaria baja, los niños realizaron cuentos sobre cómo tener más tiempo de recreo, mayor variedad de alimentos en cooperativa, juegos en el patio y juego durante clases.

Empezando por los cuentos, los niños, aunque mostraron gran dificultad para comenzar e hilar las historias, proponen en sus cuentos, organizarse en grupo o en pequeños grupos para hacer peticiones directas al cuerpo docente. En 1° los niños expresan temor e incapacidad para tal tarea, por miedo a ser castigados o

rechazados mientras que los niños de 2° cuentan “ser valientes” para exigir a sus maestros y directora que se cumplan sus peticiones.

En las dramatizaciones la situación no es diferente a excepción de los niños del 6°, con respecto a cómo alcanzar las soluciones a los problemas que contemplaron, pidiéndoselo a los adultos; sin embargo, la forma expresada para organizarse es más diversa, en grupos pequeños y con representantes.

En relación a los niños de 6° ellos expresan problemáticas graves, aceptan que la drogadicción, la extorsión y corrupción no son problemas que vivan en la escuela pero son problemas que aclaran, “pueden pasar”; en sus representaciones dramáticas solicitan apoyo y trabajan con los adultos en la solución de los problemas, lo que representa un nivel de participación social *autogestivo*, también exigen a los adultos cumplir con su trabajo y consideran como opción sanciones penales.

Las necesidades que expresan los niños de 4° y 5° son *sui generis* en comparación con el resto de los niños, van dirigidos a mejorar la forma de aprender. Las soluciones recaen en los adultos del cuerpo docente pero con una organización en grupos pequeños de niños y con representantes que hacen las peticiones.

Por último, en el grupo de 5°, fue notable que la forma de organizarse, percibir y solucionar los problemas en las dramatizaciones, son diferentes dependiendo de si quienes participan son niños o niñas, algo que se puede explicar porque solo hay 5 niñas en ese grupo, pero que también puede ser una variable que ofrezca información valiosa.

Discusión sobre imágenes y cierre.

Todos los niños, consideran que a pesar de las circunstancias tienen derecho de expresarse aunque sea en una mínima medida, mencionan que no desearían estar en las circunstancias de los niños que tienen cinta en la boca.

Solo los niños de 5 y 6 mencionan que su escuela puede ser como la de la imagen donde hay niños con características físicas diversas, esto es, abierta a la diversidad y al respeto de la identidad; sin embargo, los niños de 3° a 6°, expresan burlas hacia los niños de color y de ojos rasgados de las imágenes, algo que no hacen los niños más pequeños. Por otra parte, los niños de primaria alta reiteran que es imposible que exista una escuela donde maestros y alumnos tienen la misma jerarquía, como en la imagen donde los maestros se sientan en una mesa igual a la de los alumnos y sin ocupar un espacio más alto o apartado al de ellos.

Mencionan el deseo de un mejor patio para pasar el recreo, como el de los patios de las fotos, de más oportunidad de ocio y descanso (como en donde los niños duermen y pintan); aunque también, asienten que no requieren de grandes riquezas para poder aprender, como en la imagen de los niños sonriendo en un salón con carencias notables.

Los niños de primaria alta expresan agrado por la escuela de la imagen de una preparatoria militar y los niños de primaria baja la ven aburrida. Todos los niños asienten que no les gustaría tener vigilancia policial en su escuela.

Los niños de 1° a 4° no conciben la dificultad de vivir en un contexto de violencia social extrema, como en las imágenes de escuelas-refugio de medio oriente, pero en todos los grupos, los niños expresan compasión y sensación de impotencia hacia situaciones sociales de este tipo.

Finalmente, después de agradecer a los niños por el apoyo brindado para esta investigación, los niños de 3° a 5° mencionan que con las actividades realizadas, tienen más ideas para entender su escuela y promover cambios, los de 6° asienten en lo mismo pero mencionan que la principal limitante es el miedo y que han preferido no participar y proponer en años anteriores para no meterse en problemas, como ser castigados o expulsados.

5.2.4 Grupo Focal

La duración del Grupo focal se extendió más de lo planeado, a 55 minutos, sin embargo, solo se pudo contestar a la primera pregunta “¿Cuál es la opinión sobre los resultados?”, solo participaron 6 de las 12 personas que conformaron el grupo y se notó gran confusión con respecto a los objetivos de la sesión. La información solo ofrece analizar 1 de las 3 categorías sobre las que planeamos indagar: Grado de participación social.

Aplicar esta técnica fue realmente difícil (ver la transcripción completa en “Anexo Grupo Focal”) y el grado de implicación (todos aquellos factores conscientes e inconscientes del investigador, que interfieren en el objeto de estudio²⁵¹) fue alto dado el tiempo y las funciones que llevamos realizando en la institución; por lo tanto, no descartamos que los resultados de esta entrevista grupal estén sesgados en un grado considerable, parte de este sesgo es observable en la confusión de los objetivos de la sesión, en lugar de discutir sobre la temática, el cuestionamiento hacia los resultados fue predominante; sin embargo, como todo dato cualitativo obtenido en un encuadre, tiempo y espacio determinados, es interpretable.

En general, el discurso de la sesión se divide en 2, por una parte los argumentos que no permiten la participación social infantil y por otro, los argumentos donde se permite cierto grado de participación. Los primeros están fundamentados en la experiencia, la autoridad y en reglas y normas, lo que nos marca Liebel, como una mirada puramente adultocentrista; los segundos son autorreferenciales, esto es que no tienen fundamentos, el diálogo, la asamblea, el acuerdo mutuo (en especial con el reglamento escolar y las normas de una institución determinada, reglas y normas dictadas por el adulto) y “ciertas libertades” pero que, simplemente reconfiguran el control del adulto sobre el niño, acciones que son prácticas de subjetivación escolar (tema que ya revisamos a partir de las ideas

²⁵¹ Cfr. Lourau, René. Op. Cit. p. 110.

de Foucault y Narodowski). Por lo tanto, reafirmamos que el grado de participación social de la institución es el de “Decoración”.

Es importante señalar también, a pesar de esta conclusión, que la mayor parte de los docentes que opinaron, se cuestionan sobre cómo llegar a un grado mayor de justicia e igualdad con los niños, así como también reflexionaron sobre situaciones en las que los niños también participan; de lo que inferimos que, no necesariamente las personas que trabajan con niños quieren que su sola voluntad se cumpla sino que, más bien, no conocen formas para permitir la participación social de los niños; la visión adultocentrista del niño como propiedad al que se le moldea no es aprendida a voluntad propia sino que, es parte fundamental de la institución escolar y de la sociedad.

Durante la sesión, los datos ofrecidos fueron cuestionados y se nos exigió “una revisión profunda” del contexto sociocultural de los niños, y por tal contexto, quienes lo mencionaron, se refieren a investigar más sobre los padres de los niños y el “pueblo” (como ellos le nombran) del que vienen; además de que se nos hizo la petición de dar esa información a la escuela. Estos datos permite un análisis sobre el intento de dominio de todo lo que rodea al niño pero pertenecería a otra investigación y, por otra parte, el objetivo de esta tesis es la creación de un dispositivo que les permita a los niños de una escuela primaria, la participación infantil, por lo que investigar a los padres y la demarcación en la que habitan *algunos* de los niños de la escuela, es un trabajo colosal de otra tesis; sin embargo, con esta posición y con los ejemplos ofrecidos por los docentes, nos surge una pregunta fundamental *¿Cómo evitar sabotear y/o que se malinterpreten los principios del derecho del niño a la participación social, si hoy en día el peso que se le da a los derechos infantiles es utilizado, en no pocas ocasiones, en detrimento de los derechos de los padres y docentes de manera desmedida y, no necesariamente bajo un criterio de principio del interés superior del niño, sino bajo la demanda del adulto que le ampara?*

5.3 Análisis de los resultados

A continuación integramos e interpretamos los resultados obtenidos a partir del total de las categorías de análisis propuestas en la metodología, con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación *¿Cómo crear un dispositivo que fomente el derecho del niño a la participación social?* y, de analizar los comentarios a las leyes sobre infancia y participación social que revisamos en el apartado correspondiente.

Grado de participación social

Como ya se indicó, el grado de participación social de la escuela está en un nivel de “Decoración”, a los niños se les informa pero no pueden opinar ni participar en asuntos que son directamente concernientes a ellos pero que dirigen los adultos.

Al final, los niños hacen propuestas de participación “Autogestiva” donde sean ellos, en coordinación con los adultos, los que identifiquen, propongan y se organicen para decidir y solucionar sus problemáticas.

Este factor es el primero a identificar si se busca propiciar la participación social en un espacio donde hay niños, para no caer en apreciaciones sesgadas y pensar en un antes y un después al trabajar un proyecto similar.

Por su parte, las leyes relacionadas con la niñez y la participación social, en el mejor de los casos, también son decorativas, solo garantizan la información a los niños; de lo que se deduce un atraso enorme en comparación con lo que los niños exigen y ofrecen en esta investigación y con los teóricos que reflexionan sobre los derechos de los niños.

Percepción de factores que limitan la emancipación de los niños

Conforme las sesiones y las técnicas fueron siendo desarrolladas, esta categoría se hacía más plausible de observar y, también, los niños iban siendo más capaces de identificar los factores y conceptualizarlos con más amplitud, el mayor

contraste se nota con la entrevista, antes, solo alrededor de 40% de los niños no contemplaba ninguna limitante, mientras que en la entrevista este porcentaje se duplica.

Al momento de trabajar con los niños, nuestro dilema nos obligaba a responder si era necesario difundir o no, información valiosa que se había generado en otros grupos; pero decidimos que si el objetivo era generar un dispositivo de participación social infantil, entonces la información debía ser generada por los mismos niños.

Como podría esperarse, mientras los niños eran menores, la percepción de limitantes era también menor, incluso para niños de 1° y 2° no existían y, los niños mayores de 5° y 6° de acuerdo a la información que vertieron, era muchísimo más rica en comparación con el resto de los grupos; sin embargo, en el último proceso de la intervención, fue notoria la riqueza de perspectivas y del discurso de todos los niños, hasta los más pequeños en esta categoría.

Por lo tanto, si se busca generar un dispositivo de participación social infantil, se debe tomar en cuenta esta categoría, una vez que se inicia, los niños aprenden y actúan en consecuencia si se tienen las herramientas necesarias en la institución escolar.

Cabe señalar que mientras los niños se van acercando a la adolescencia, su capacidad para identificar problemas que limitan su emancipación y para organizarse, tiene un incremento considerable en comparación con el resto de los niños, pero, por otra parte, también se muestran más reservados a actuar.

Por último, las leyes no contemplan, ni en lo más mínimo las limitantes que perciben los niños para participar, inclusive desde la perspectiva adulta, las leyes relacionadas con la participación ciudadana y/o social, se queda atrás.

Propuestas de identificación, de organización y de solución a problemáticas por medio de la participación social

La apertura de la temática propició cambios que hacían que los niños produjeran información sobre esta categoría de una manera más clara e incrementándose durante el desarrollo de la intervención.

Desde un conocimiento nulo o limitante de los niños, uno se preguntaría ¿cómo permitir que los niños participen si no saben? a lo que, gracias a la intervención, se puede responder que si este tema se abre a los niños de la manera adecuada, ellos toman el papel de agentes capaces de modificar y mejorar su entorno social, sin importar su edad; el punto está en la capacidad de los adultos para dejar de pensar a los niños como seres que no saben nada y que ellos, los adultos, son los únicos capacitados para cambiar esto, como ocurre con los adultos de la escuela de donde emana la presente investigación de campo.

Las leyes nacionales e internacionales revisadas aquí, no contemplan ningún tipo o aproximación al cómo de la organización infantil para fines emancipatorios, más allá de la simple mención de la libertad de asociación y reunión.

Propuestas de objetivos alcanzables al ejercer la participación social

Al fin de la intervención, llegamos a la conclusión de que los niños son capaces de organizarse y participar en la modificación y mejora de los factores que llamaremos “del sistema”, como son las reglas, códigos normativos, fines pedagógicos y todas aquellas prácticas que son el motor de la dinámica social escolar (en la jerga pedagógica, son los factores bien conocidos como “currículo oculto”); en la mejora de las instalaciones, tiempos y oportunidades para el ocio y hasta en la forma en que las clases se imparten.

Las propuestas van desde el ahorro, la organización y consenso para mantener limpia la escuela y arreglar lo que no funciona, hasta realizar campañas y movilizarse en grupos para negociar con las autoridades educativas de la escuela.

Con esto tenemos que, un dispositivo de participación social cualquiera, debe partir desde objetivos creados por la población, en este caso los niños, con los cuales se van a comprometer porque son capaces de mantener y resolver.

Los niños, mientras más pequeños eran, sus propuestas fueron más específicas e independientes, basadas en acciones efectuadas por los niños de manera individual; de lo que desprendemos: la escuela debe encargarse de no propiciar su extinción, este es uno de los factores que limitan la percepción de factores modificables y, a su vez, la predisposición a cambiarlos.

Cabe señalar que el estudio de campo también mostró, que las niñas, sin importar su edad, tienen propuestas más contundentes y mayor predisposición a cambiar su entorno escolar que los niños. Por lo tanto, además de estudiar el porqué de esta diferencia en las escuelas, tomar en cuenta que el género jugaría un papel primordial en el ejercicio de la participación social.

En los últimos tiempos la perspectiva de género ha tenido más peso en la reformación e interpretación de las leyes pero no pasa lo mismo con la participación social, sin embargo, nuestro trabajo se queda corto para señalar los puntos que deberían ser contemplados en las leyes con respecto a la convergencia entre participación social del niño y el género.

Predisposición al ejercicio de la participación social

Las encuestas muestran que la mayoría de los niños están dispuestos a modificar su entorno, mientras que un número importante no lo está, por considerar innecesario o infructífero hacerlo; sin embargo, durante las actividades realizadas, todos los niños se inmiscuyeron en la toma de decisiones colectivas, sin importar su edad o dificultad del objetivo de la actividad.

En esta escuela los niños mayores, aunque están dispuestos a ejercer la participación social, expresan que no lo hacen por miedo a represalias. Si los niños no tienen el respaldo y, por lo tanto, la sensación de seguridad e igualdad en derechos ante los adultos, entonces la participación social es limitada y hasta

improductiva; pasa lo contrario, si la modificación del entorno también esta co-gestionada con los adultos de la escuela.

Los docentes, aunque reafirman su autoridad fundamentándose en el adultocentrismo, también, expresan buscar el punto medio para que los niños tengan la oportunidad de expresarse, sin embargo, la última decisión es del adulto.

Características de la participación social de los niños en situación escolar: contexto institucional, interrelación social y habilidades sociales.

Desde el contexto institucional, la participación del niño en la escuela estudiada es puramente decorativa, situación que se correlaciona con que la ética que se predomina es la llamada “instintiva”; esto se observa en los juegos realizados y en las entrevistas y es confirmado tajantemente por los docentes en el grupo focal.

En cuanto a la interrelación social, los niños perciben que es buena, casi el 90% menciona sentirse bien tratado y tener buena relación con compañeros y adultos de la escuela; a pesar de que una parte importante de los niños desea cambiar la escuela y que también sea más justa, expresan sentirse bien en ella. El 10% restante de los niños refirieron maltrato y agresiones hacía ellos o sus compañeros, por lo que parece primordial procurar la estancia sana de todos los niños.

Con respecto a las habilidades sociales, por medio de la encuesta se podría colegir que en este punto van muy bien, pero en los juegos y las entrevistas los niños manifiestan otra cosa, solo los mayores (de 5° y 6°) mostraron total facilidad para realizar los juegos y alcanzar los objetivos, aunque esto no refleja necesariamente que sus actitudes son pro-sociales, estos mismos grupos de niños no respetan reglas que ellos acuerdan, solamente por ganar; mientras que los niños más pequeños (excepto el grupo de 1°) no siguen las reglas solo por sabotear el juego, cuando ellos no son elegidos por los demás como representantes. De lo que inferimos que la participación social no solo depende

de la voluntad del actor sino de las habilidades sociales que pueda desempeñar en un grupo determinado y de los fines “políticos” que establezca; además, consideramos que hace falta un estudio más fino a este respecto.

En la mitad de los grupos (2º, 3º y 4º) después de que los niños acordaran como jugar y conforme se desarrollaban los juegos, exigían al adulto, en este caso nosotros, que “regañara” a los compañeros que no querían cumplir o que rompían los acuerdos que ellos hacían; lo que interpretamos como una transferencia de responsabilidad por parte de los niños que formaban los equipos, aunque ellos solos habían hecho los acuerdos sin el adulto.

Haría falta profundizar sobre lo que pasa en el grupo de 1º donde estas actitudes, que podríamos llamar “no sociales”, no se dieron, probablemente son conductas que se van generando conforme las van aprendiendo en la escuela.

Debemos señalar que la dinámica “agresiva” de los niños de 2º grado durante la intervención, demuestra que lo primero que se debe trabajar es en las necesidades básicas que los niños presentan, en el aprendizaje del manejo de emociones y trato a los demás; primero está el bienestar y respeto de todos, antes de poder establecer un proyecto en conjunto.

Finalmente, cabe preguntarse nuevamente sobre uno de los datos obtenidos en el grupo focal sobre el supuesto abuso que los tutores de los niños, hacen de sus derechos para llegar a afectar (sin derecho de réplica del señalado) a un docente o hasta escuela y, en caso de que esta circunstancia se siga acrecentando *¿Cómo evitar que se malinterprete el derecho del niño a la participación social y, en consecuencia, se le niegue o se use con fines diferentes al mismo?*

Los documentos legales relativos a la niñez deben considerar instrumentos procedimentales, las excepciones y recursos de defensa pertinentes para asegurar el principio de justicia y de igualdad ante la pregunta anterior.

PROPUESTA

Después de analizar diversas teorías y leyes centradas en la niñez y su derecho a la participación social y de la revisión de las mismas a través de un estudio de campo. Tenemos una visión más clara y una perspectiva muy diferente a la que tenía antes de este trabajo. En este apartado nos permitimos desarrollar tres propuestas generales, una teórico-jurídica, una socio-educativa y otra metodológica.

Desde el aspecto teórico-jurídico lo más importante es la modificación de fondo de los principios sobre los cuales se edifican las leyes revisadas en este trabajo, no necesariamente de la modificación textual aunque sería el efecto secundario obligado; sin redundar en las características y carencias de la ley vigente, el Estado debe mitigar las lagunas legales existentes; algunas de las recomendaciones que la ONG “Red por los Derechos de los Niños” hace al respecto son: que las leyes adopten un sistema de protección integral de la infancia, establezcan la protección de los derechos como objeto de la ley, definan claramente el concepto de niño; incluyan los principios rectores de la Convención sobre los Derechos del Niño, no sólo de forma declarativa, sino también estableciendo las debidas obligaciones y constituyan una institución independiente y especializada en la defensoría de los derechos de la infancia.

En el mismo sentido, proponemos que las leyes internas, como mínimo, deben establecer como *Derechos Fundamentales* lo enunciado en la Convención, en otras palabras, las leyes deben acercarse a las necesidades reales actuales de los niños, tanto sociales como de desarrollo cognitivo, así como el legislador debe basarse en las dinámicas sociales de hoy, en donde los niños jugarían un papel predominante si la ley guardara relación con lo social y, al mismo tiempo, la ley debe garantizar su cumplimiento.

Con respecto al derecho del niño a la participación social, aún queda mucho por hacer. Desde la perspectiva de la “nueva sociología de la infancia”, las leyes deben ser de los niños, no adultocentristas, esto es, desde una perspectiva de cuidados excesivos, de un concepto “niño-objeto”, por la que se intente, sin éxito,

que los pequeños no se expongan al mundo social y que las infancias marginadas no sean reconocidas ni en lo más mínimo; cuando menos la Convención contempla el derecho a participar en función de la edad e inmadurez, que, aunque es un avance en materia de infancia, hace falta que se contemple un procedimiento claro de este ejercicio y una garantía de cumplimiento en los casos donde haya adultos que conviven con ellos; entonces nuevamente, las leyes federales deben transpolar como mínimo, los principios de la Convención al procedimiento y garantías del cumplimiento del derecho del niño a la participación social.

Por otra parte, las leyes deben ser portadoras de la voz de su sociedad, en este sentido, de los niños, la tarea es colosal, pero un primer paso en materia legislativa es que se les escuche sin importar su condición y que se les reconozca plenamente como actores de su devenir.

Por último, una instancia autónoma enfocada en temas de la niñez debe ser apoyo en la defensa de los derechos de la niñez, encargarse de políticas públicas *con* los niños y de la difusión de su voz y, también, ser juez de aquellos casos que se presentan actualmente, en los que por una visión adultocentrista sesgada de los principios de los derechos infantiles, se afecta de manera desproporcionada a los padres, maestros y demás encargados de los niños, desde su señalamiento y segregación social, hasta el procedimiento penal y/o administrativo; situaciones en las que las ventajas no siempre se reflejan en el bienestar del niño, sino en un pseudo-bienestar del adulto que funge como su tutor.

Ahora bien, nuestra propuesta socio-educativa va dirigida específicamente a las instituciones de educación primaria pero desde una perspectiva que puede abarcar todas las escuelas de educación básica. Los resultados de nuestro estudio de campo, y por lo tanto, nuestra propuesta, solo puede ser aplicables a las escuelas reconocidas como “tradicionales”, que tienen un sistema estructural e ideológico compartido con el de la escuela de este caso.

Al principio, nuestra pregunta de investigación y objetivo fue el de crear un dispositivo de intervención que procurara la participación social del niño en escuela primaria, esto es, un plan de trabajo sistematizado; sin embargo, después de la experiencia de la intervención con los niños, nuestra perspectiva y posición es otra, pensar en un instrumento que “obligue” a los niños y adultos a propiciar la participación social de los primeros, no es referente a la participación social sino de imposición a la participación y entraría, de llevarse a cabo, en la dinámica instituyente de la escuela.

Entonces, nuestra propuesta es más modesta y solo mencionamos algunos puntos y prácticas a considerar. En el discurso, la Escuela tiene como fin el aprendizaje de los saberes y valores sociales que favorezcan a que los niños vivan en armonía con su entorno social y natural, por lo que la participación activa del niño en el aprehender y transformar su entorno es crucial; sin embargo, en las escuelas tradicionales la realidad parece ser totalmente la contraria.

Con base en los resultados del estudio de campo, se infiere que los niños conforme crecen, van dejando de lado la predisposición a participar en el cambio de su entorno escolar y van transfiriendo la responsabilidades personales y de grupos a los adultos, propiciándose así, la inutilidad de las capacidades de los niños en esta esfera; por lo que personas que asisten a la escuela a aprender o trabajar deben ocuparse constantemente de no mutilar el aprendizaje de lo social y de la autopercepción que los niños tienen como agentes de cambio.

En general, los niños fueron capaces, sin importar su edad, de organizarse, reflexionar, analizar y proponer sobre cuestiones colectivas que les conciernen directamente; por lo que, es posible que los niños, si se les apoya y otorga la oportunidad, rompiendo la resistencia y el miedo por parte de los adultos, la escuela y la educación actual serían muy diferentes.

Entre las prácticas principales que en la escuela de educación básica deben ser cultivadas en toda situación pedagógica, son: la escucha, la resolución de retos y conflictos reales, el debate, la creatividad, así como las habilidades sociales

necesarias para analizar, organizarse y poner en práctica proyectos que propicien la emancipación. Estas propuestas son acciones tan viejas como la educación pero que evidentemente han sido excluidas o simuladas en el currículum educativo de hoy. Desde otro punto, estas prácticas garantizarían un entorno socio-ético deliberativo.

La presente investigación con niños, evidencia la plena capacidad que tienen para el ejercicio de la participación social y, retomando sus propuestas, en la escuela primaria es posible el ejercicio de los niños de este derecho en el análisis, discusión y eventual modificación de los métodos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje en los que se basan principalmente los docentes; organización y discusión de las reglas escolares, el replanteamiento de sus fines y procedimientos adecuándolos al pleno ejercicio de la democracia, el mantenimiento de los espacios de estudio y, de igual manera, campañas y grupos de gestión ante los conflictos que existen en la escuela.

¿Por qué participar? En un país donde ni a la sociedad civil se le permite discutir con sus “representantes” las cuestiones de interés primordial como el ingreso y gasto público, la educación y las energías, entre otros, es un país que refleja una inmersión continua en la ignorancia y en la violencia, y edifica un Estado en putrefacción crónica, alejado totalmente de las necesidades humanas más básicas. Todos estamos obligados a replantear la institución escolar y la educación básica, este es el primer acercamiento del niño al mundo social y el entorno donde se consolidan las posturas ideológicas más importantes.

Finalmente, desde el aspecto metodológico en temas de niñez, proponemos que toda investigación sea beneficiosa para el niño, siendo desarrollada desde su mirada y con fines meramente emancipatorios, esto es posible desde, permitiéndoles la recopilación de información, propiciando debates para escuchar sus puntos de vista y propuestas, hasta el juego y proyectos (“investigación-acción”) dirigidos por ellos mismos; por otra parte, el investigador(es) debe tener la capacidad y preparación necesaria para saber escuchar a los niños, y también

para enfrentarse a las ambigüedades y contradicciones; es de esta forma, como la construcción del conocimiento sobre la infancia puede ser realmente auténtica.

CONCLUSIONES

Primera.- Las leyes revisadas enfocadas a la defensa de los derechos de los niños solo son declarativas, no garantizan el pleno ejercicio de estos, la obligación del cumplimiento, ni medios de defensa bajo el principio de justicia pronta y expedita.

Segunda.- A pesar de que las leyes internacionales sobre la infancia contienen principios de avanzada, siguen siendo enunciaciones desde la perspectiva adultocentrista, se dirigen al cuidado excesivo del niño, no contemplan su voluntad y, aún más grave, son ciegas y excluyentes a aquellos niños en situaciones de marginalidad.

Tercera.- El concepto del derecho a la participación social no existe en las leyes revisadas, aunque puede extraerse a partir de una interpretación teleológica, corre peor suerte que el resto de los derechos infantiles: no existen garantías ni medios de defensa.

Cuarta.- Los niños de la escuela primaria sin hacer distinciones por edad, son totalmente capaces de ejercer el derecho a la participación social, esto es, de organizarse autogestivamente, identificar las problemáticas que limitan su desarrollo, tomar decisiones concernientes a la colectividad infantil y, planear, formar parte y evaluar, proyectos que favorecen su emancipación, ellos son actores de su devenir.

Quinta.- En la escuela primaria, los niños pueden hacer aportaciones capitales en la mejoría de los métodos de enseñanza-aprendizaje, en el mantenimiento y modificación de sus espacios y, en el manejo y resolución de conflictos que ellos mismos propician, siempre que los adultos educadores ofrezcan tal oportunidad y que brinden su apertura, respaldo y apoyo.

Sexta.- La investigación *con* niños (cualitativa y participante) es una práctica efectiva para que los niños e investigadores conozcan y transformen las condiciones de los primeros.

Séptima.- Trabajar con niños requiere de un fuerte compromiso ético y académico, además, el trabajo con niños es un arte.

BIBLIOGRAFÍA

Libros Citados

- Álvarez-Gayou Jurgenson, José Luis. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Primera edición. Paidós. México D.F. 2013.
- Andere, Eduardo. *La Escuela Rota. Sistema y política en contra del aprendizaje en México*. Primera edición. Siglo XXI. México. 2013.
- Baudrillard, Jean. *Pantalla total*. S.N.E. Anagrama. Barcelona, España. 2000.
- Berg, Bruce. *Qualitative research methods for the social sciences*. Séptima edición. Pearson. Estados Unidos. 2009.
- Castoriadis, Cornelius. *Figuras de lo pensable (las Encrucijadas del laberinto VI)*. Segunda Edición. Fondo de Cultura Económica. México. 2010.
- Corbetta, Piergiorgio. *Metodología y técnicas de la investigación social*. S.N.E. McGraw-Hill. España. 2007.
- Del Alba, Alicia (Comp.). *Posmodernidad y Educación*. Primera Edición. Porrúa. México. 1998.
- Díaz Zermeño, Héctor. *El origen y desarrollo de la escuela primaria mexicana y su magisterio, de la Independencia a la Revolución Mexicana*. Primera Reedición. Universidad Nacional Autónoma de México. México. 2004.
- Dolto, Françoise. *La causa de los niños*. S.N.E. Paidós. Ciudad de México. 2010.
- Esquivel Pérez, Javier. *Kelsen y Ross. Formalismo y realismo en la teoría del derecho*. Primera edición. Ediciones Coyoacán. México. 2011.
- Feldman, Robert. *Desarrollo en la Infancia*. Cuarta Edición. Pearson Educación. México. 2008.
- Foucault, Michel. *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Trigésimo quinta edición. Siglo XXI. México D.F. 2008.
- Freire, Paulo. *La educación del oprimido*. Primera edición. S.E.P. México. 1985.
- Gaitán, Lourdes. *Sociología de la Infancia: nuevas perspectivas*. S.N.E. Síntesis. España. 2006
- Gaitán, Lourdes y Liebel, M. *Ciudadanía y Derechos de Participación de los Niños*. S.N.E. Editorial Síntesis. Madrid. 2011
- García Maynez, Eduardo. *Positivismo Jurídico, Realismo Sociológico y Iusnaturalismo*. Novena Edición. Fontamara. México. 2013.

Gómez de Silva, Guido. *Breve Diccionario de la Lengua Española*. Segunda Edición. Fondo de Cultura Económica. México. 1995.

González Contró, Mónica. *Derechos Humanos de los Niños: Una propuesta de Fundamentación*. Primera Edición. UNAM. México. 2011.

Guadarrama González, Álvaro. *La axiología jurídica en la formación de los estudiantes del derecho*. Segunda Edición. Porrúa. México. 2004.

Handel, Gerald, et al. *Children and Society. The Sociology of children and childhood socialization*. S.N.E. Roxbury Publishing Company. California. E.U.A. 2007.

Heller, Agnes. *Teoría de los Sentimientos*. Primera edición. Ediciones Coyoacán. México. 2004.

Kuhn, Thomas. *La estructura de las Revoluciones Científicas*. Tercera Edición. FCE. México. 2007.

Lind, Georg. *La moral puede enseñarse. Manual teórico-práctico de la formación moral y democrática*. Primera edición. Trillas. México. 2007.

Loseke, Donileen. *Methodological Thinking. Basic principles of Social Research*. S.N.E. SAGE Publications. Estados Unidos. 2013.

Liotard, Jean-François. *La condición posmoderna*. S.N.E. Planeta-Agostini. Barcelona, España. 1993.

Morin, Edgar. *El Método 6. Ética*. Primera edición. Ediciones Cátedra. Madrid. 2006.

Narodowski, Mariano. *Después de Clase: Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Primera edición. Novedades Educativas. Bs. As. Argentina. 1999.

_____. *Infancia y Poder. La Conformación de la Pedagogía Moderna*. Primera Edición. Aique Grupo Editor. Buenos Aires. 2006.

Narvaez, Darcia (Edit.) *Personality, Identity and Character. Explorations in Moral Psychology*. Primera edición. Cambridge University Press. Estados Unidos. 2009.

Nogueira Alcalá, Humberto. *Teoría y Dogmática de los Derechos Fundamentales*. Primera edición. IIJ, UNAM. México. 2003

Ornelas, Carlos. *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. Segunda Edición. Fondo de Cultura Económica. México. 2013.

Pérez-Delgado, E. y García-Ros, R. (Comps.) *La Psicología del Desarrollo Moral*. Primera edición. Siglo XXI. España. 1991.

Piaget, Jean. *Seis estudios de Psicología*. Cuarta Edición. Labor. Colombia. 1995.

Portela, Jorge Guillermo. *Una Introducción a los valores jurídicos*. S.N.E. Rubinzal-Culzoni Editores. Buenos Aires. 2008.

Ribes Antuña, Ma. Dolores. *El juego infantil y su metodología*. Primera edición. MAD SL. Bogotá. 2011.

Tanck de Estrada, Dorothy (Coord.) *La educación en México*. Primera edición. El Colegio de México. México. 2010.

Villalpando Nava, José. *Historia de la Educación en México*. S. N. E. Editorial Porrúa. Ciudad de México. 2009.

Libros Consultados

Coolican, Hugh. *Métodos de investigación y estadística en psicología*. S.N.E. El Manual Moderno. México D.F. 1997.

Ferrajoli, Luigi. "Sobre los Derechos Fundamentales". Revista *Cuestiones Constitucionales*. UNAM. México. Número 15, julio-diciembre 2006.

Foucault, Michel. *Historia de la Sexualidad. 1-La voluntad de saber*. Trigésimo primera edición. Siglo XXI. 2007.

González Contró, Mónica (Coord.). *Los Derechos de niños niñas y adolescentes en México*. S.N.E. Porrúa. México. 2011

Harcourt, Deborah, et al. *Researching Young Children's Perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*. Primera edición. Routledge. Nueva York. 2011.

Krueger, Richard. *Focus Groups. A practical Guide for Applied Research*. Segunda Edición. SAGE Publications. Estados Unidos. 2008.

Lourau, René. *El Estado Inconsciente*. Primera Edición. Terramar. 2008.

Morin, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. S.N.E. Gedisa. Argentina. 2001.

_____ *Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro*. S.N.E.
UNESCO. México. 2001.

Tronick, Ed. *The Neurobehavioral and Social-Emotional Development of Infants and Children*. Primera Edición. Norton and Company, Inc. Nueva York. Estados Unidos. 2007.

Legislación

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Declaración Universal de los Derechos Humanos

Convención Americana sobre Derechos Humanos

Declaración de los Derechos del Niño

Convención sobre los Derechos del Niño

Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes

Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes

Ley General de Educación

Código Civil Federal

Código Civil para el Distrito Federal

Código Federal de Procedimientos Civiles

Código de Procedimientos Civiles para el Distrito Federal

Código Federal Penal

Código Nacional de Procedimientos Penales

Fuentes de internet

Consejos Escolares SEP <http://www.consejosescolares.sep.gob.mx>

Diario The Guardian <http://www.theguardian.com>

Diario La Jornada <http://www.jornada.unam.mx>

Diario Proceso <http://www.proceso.com.mx>

Diario El Universal <http://www.eluniversal.com.mx/>

Diccionario de la Lengua Española <http://lema.rae.es>

Estadísticas INEGI <http://cuentame.inegi.org.mx>

Estadísticas y datos UNICEF <http://www.unicef.org/>

The Guardian. *The future of Children´s entertainment is Youtube, Minecraft and Apps*. Reino Unido. <http://www.psfk.com/2014/07/future-childrens-entertainment-youtube-minecraft-apps-signal-change.html#!bcnzc>

The Guardian. *Quiet at the bank: classrooms around the world*. The Guardian. Reino Unido. <http://www.theguardian.com/education/gallery/2012/sep/14/schools-around-the-world-children#/?picture=395983379&index=8>

Guzmán, Sheranii. *4 de cada 10 niños sufren bullying: CNDH*. El Universal. México. <http://www.eluniversal.com.mx/notas/861508.html>

Olivares Alonso, Emir. *En México solo uno de cada seis niños vive en bienestar*. La Jornada. México. <http://www.jornada.unam.mx/2014/04/30/sociedad/046n1soc>

Márquez, Félix. *Víctimas de la violencia, el 60% de los niños mexicanos*. Proceso. México. <http://www.proceso.com.mx/?p=370903>

Oxendale, Mary Ann. *Classrooms around the world*. Matadornetwork. Reino Unido. <http://matadornetwork.com/abroad/photo-essay-classrooms-around-the-world/>

PISA <http://www.oecd.org/pisa>

Revista Folios <http://www.revistafolios.mx/>

SEP <http://basica.sep.gob.mx>

Valadez Rodríguez, Alfredo. *Siete de cada 10 estudiantes en el país, víctimas del “bullying”*. La Jornada. México. <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/05/31/siete-de-cada-10-estudiantes-en-el-pais-victimas-de-2018bullying2019-3695.html>

Zurita Rivera, Úrsula. *La participación Social en la Educación Básica en México*. <http://www.revistafolios.mx/articulos/dossier/la-participacion-social-en-la-educacion-basica-en-mexico>

Libros y artículos electrónicos

Duarte, Klaudio. Duarte, Klaudio. *¿Juventud o Juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles*. Revista PASOS N°93. DEI. San José, Costa Rica. 2001. [Fecha de consulta: 29 de junio de 2015]. Disponible en la web: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501303>

European Anti-Poverty Network. *Guía Metodológica de la Participación Social de las personas en situación de pobreza y exclusión social*. S.N.E. España. EAPN España. 2013 [el 30 de marzo de 2014] Formato PDF. Disponible en la web: <http://www.igaxes.org/wp-content/uploads/2010/03/Gu%C3%ADa-Metodol%C3%B3gica-de-Participaci%C3%B3n-Social-de-las-personas-en-situaci%C3%B3n-de-pobreza-y-exclusi%C3%B3n-social.pdf> ISBN 978-84-613-5612-6.

González Contró, Mónica. *Paternalismo Jurídico y Derechos del Niño*. [02 de mayo de 2014]. Formato PDF. Disponible en la web: <http://www.biblioteca.org.ar/libros200508.pdf>

Herrera Martínez, Luis. *Análisis de la tesis de Alf Ross y el Realismo Sociológico. Bosquejo y reflexiones desde el psicoanálisis de Jung y el Conductismo*. Revista El Extranjero. UNAM. México. *Sin más datos del artículo, ya que la revista se publicaba por internet y sólo conservé el artículo impreso.

Koopmann, F. Klaus. *(Kinder und Jungen) Partizipation. Eine thematische Einführung*. [en línea]. Alemania. S.E. [01 de abril de 2014]. Formato PDF. Disponible en la web: http://www.afs60.de/webcontent/files/AFS-Partizipationswerkstatt_Einfuehrung_Koopmann.pdf

Landsdown, Gerison. *Promoting Children's Participation in Democratic decision-making*. S.N.E. Florencia. UNICEF. [31 de marzo de 2014]. Formato en PDF. Disponible en la web: <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6.pdf> ISBN 88-85401-73-2.

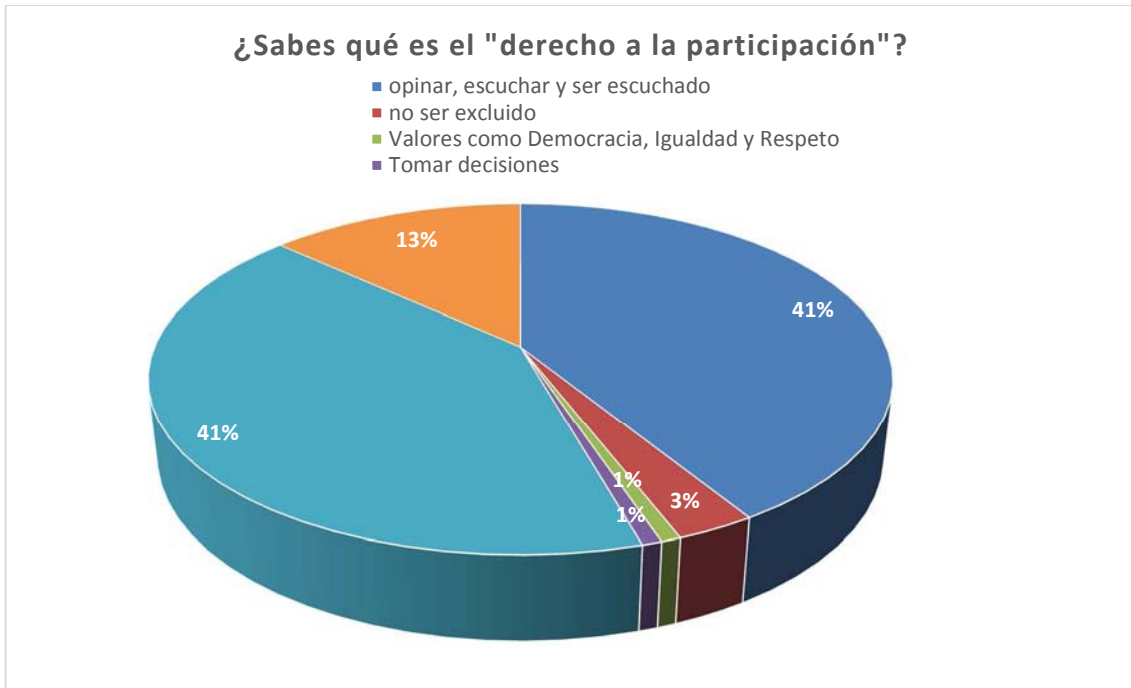
Liebel, Manfred. *Paternalismo, Participación y Protagonismo Infantil*. [10 de mayo de 2014]. Formato PDF. Managua. 1994. Disponible en la web: http://www.sename.cl/wsename/otros/Paternalismo_manfred_liebel.pdf

Red por los Derechos de la Infancia en México. *Índice de medición de calidad de leyes en el marco normativo de los derechos de la infancia*. S.N.E. México. 2009. [recuperado el 07 de agosto de 2014] Formato PDF. Disponible en la web: <http://www.derechosinfancia.org.mx/indicemedicion.pdf>.

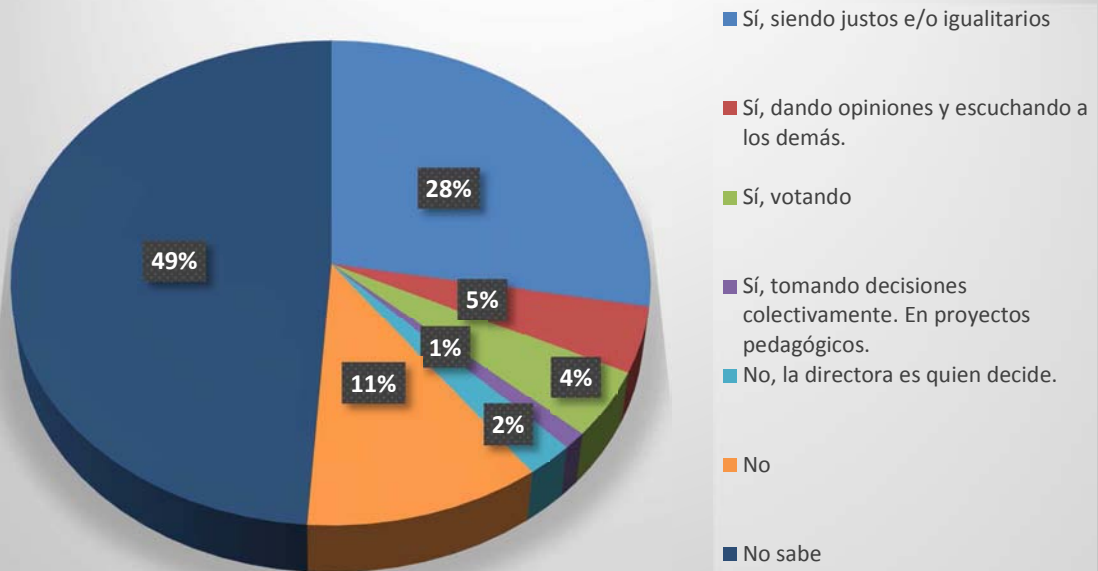
ANEXOS

Anexo

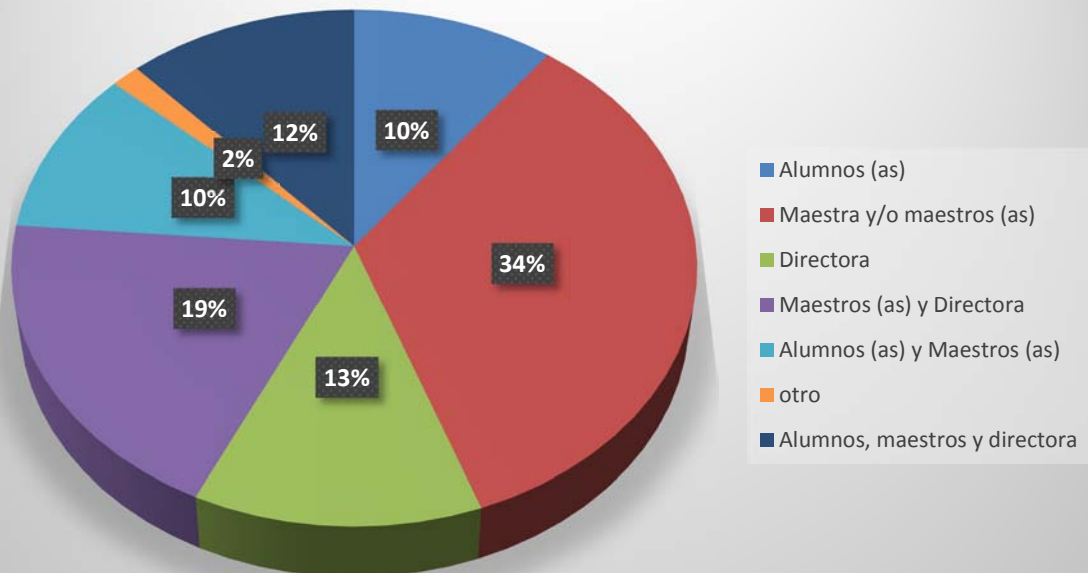
Gráficas de resultados de Encuestas



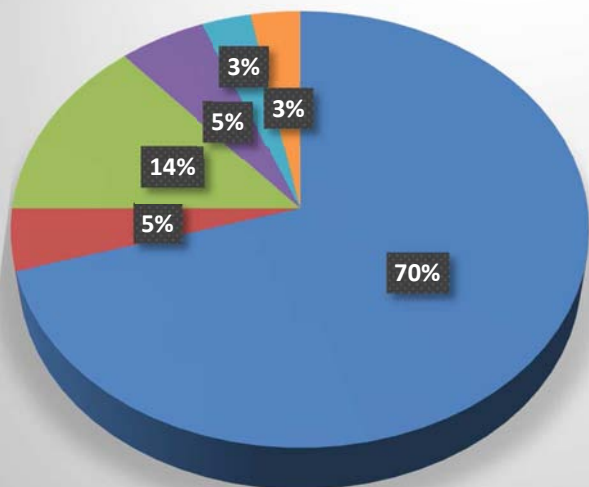
¿Practicas la democracia en tu escuela?



¿Quién decide las reglas en tu salón?

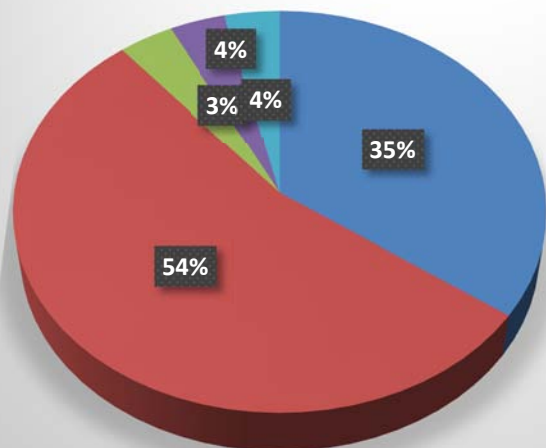


¿Cómo te tratan en tu escuela?



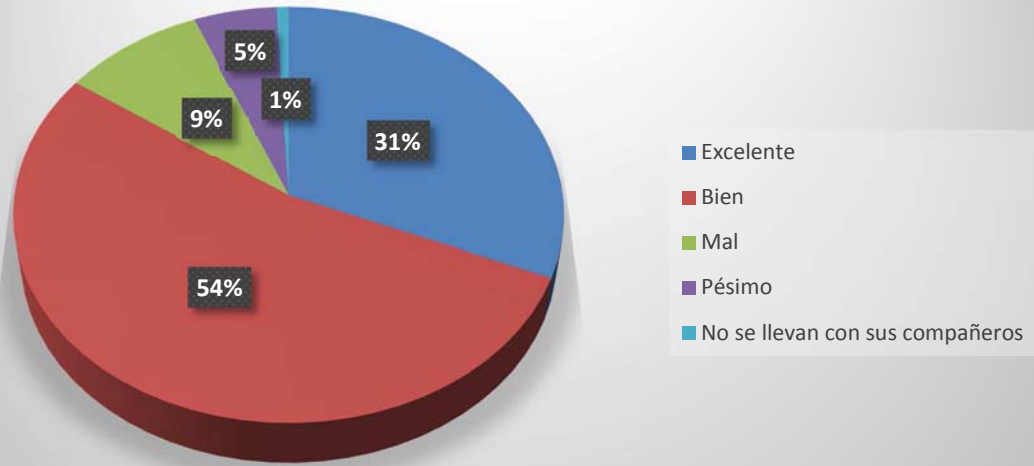
- Bien, respeto, escucha, igualdad. Integración en juegos.
- Bien, consideran que la comida es buena
- Bien, no los maltratan, no los discriminan o no les hacen bullying
- Mal, no los escuchan
- Mal, expresan que los molestan, no los respetan o los excluyen.
- más o menos

¿Cómo te llevas con los adultos con los que convives en la escuela?

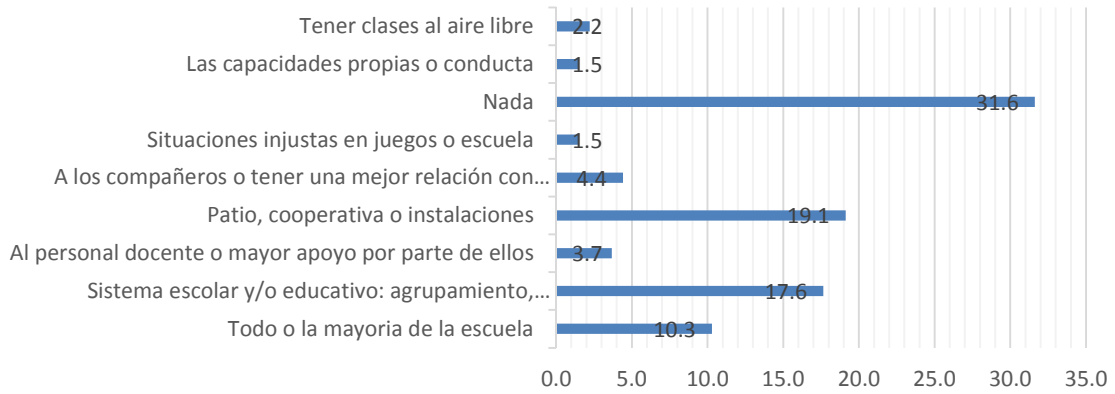


- Excelente
- Bien
- Mal
- Pésimo
- No se llevan con los adultos

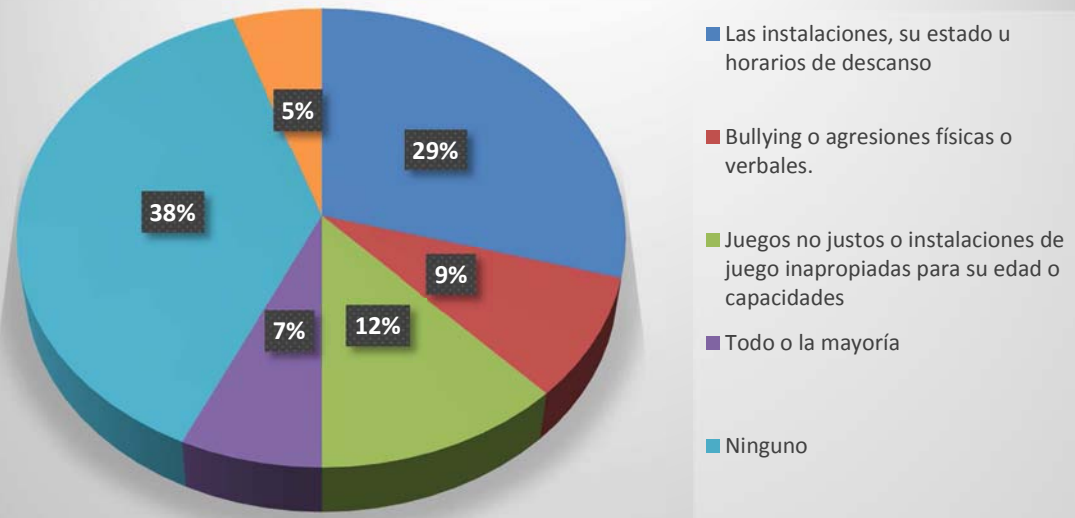
¿Cómo te llevas con tus compañeros?



¿Qué cambiarías de tu escuela?



¿Qué problemas identificas en tu escuela en los que tu podrías ayudar?



¿Qué harías para que la escuela sea más justa?



Anexo

Grupo Focal

Directora: El día de hoy pues nuestra hora de marchada... de partida... va a depender de cómo agilicemos nuestro tiempo con las cosas, entonces, vamos a empezar con el maestro Yoab que nos va a presentar parte de su in... proyecto y las evaluaciones que ha hecho.

Yo: Ok, muchas gracias. Buenos días profesoras y profesores, tengo el gusto de estar con ustedes el día de hoy.

Maestros: "Uh..."

Maestra 6ª: Con razón no salió el sol

Yo: ¿Si verdad?... Bien, prácticamente lo que les voy a mostrar son algunas estadísticas y bueno, algunos resultados que tengo. ¿De qué son los resultados? De la investigación que estoy realizando que me permitió la maestra (nombre) de mi tesis para la licenciatura en Derecho, entonces es una parte más apartada pero esta enfocada directamente a los niños y al trabajo escolar, los resultados que vamos a ver a continuación nos van a dar unas ideas.

El grupo central en este espacio y en este momento es un grupo focal, el cual es un método de entrevista y de discusión donde a mi me interesa saber sus opiniones. Voy a hacer 3 preguntas, la primera es sobre las estadísticas y otras 2, aparte.

La primera parte que son los resultados, si ustedes gustan, apunten lo que les venga en la mente para después discutirlo porque no voy a poder parar en las estadísticas porque tenemos poco tiempo de trabajo.

Repitiendo, los objetivos de un grupo focal es discutir sobre lo que está aquí vertiéndose, si tienen alguna idea, es importante que la digan ya que no solamente me sirve a mí ya que este trabajo no solamente ha sido para mí sino que ha servido a los niños y yo les daré la devolución, obviamente en cuanto me den permiso de hacerlo, a los niños también les estoy dando devolución de la información que me han otorgado.

[Comento el título, la definición de la participación social, el objetivo de la investigación, las estadísticas sobre decisión de reglas, sensación de bienestar, propuestas de los niños, los resultados más relevantes de cada categoría de la investigación y al final, los puntos más importantes de mi metodología y marco teórico]

Maestra 4ª: Yo tengo una duda, dices que en la gráfica los niños se sienten bien en la escuela pero al mismo tiempo dices que quisieran cambiar esto o aquello, y entonces es contradictorio.

Yo: También tengo otros datos donde dicen practicar la democracia pero también se quejan de su entorno, digo, son cuestiones de campo que yo ya no me metí más y solo me queda una posición interpretativa, también resultó que muchos dicen que los castigos injustos suceden incluso cuando hay una falta que amerite el castigo y después en los juegos la información se contradice totalmente, aquí solo nos queda a cada uno interpretar los datos.

Coordinadora: Yo profesor, estuve analizando los datos que nos diste sobre los niños de sexto. Analizándolo estos niños han venido con nosotros trabajando desde allá abajo [instalaciones anteriores véase capítulo de “metodología cualitativa”], entonces de alguna manera, se ve el trabajo que has estado realizando, sin embargo, hay otros datos que nos dicen que en otros grados también se permite hablar, sin embargo, los niños aún no los hacen... pero sí creo importante y le doy peso al trabajo que se ha estado realizando tanto en el programa de PDI como en el trabajo que nosotros hacemos y digo lo hacemos porque estuve en grupo con los niños que están ahora en sexto, anteriormente en los temas de civismo.

Yo: ¿Cómo qué temas serían?

Coordinadora: De hablar, de... especialmente en los libros de cívica y ética, hay un apartado donde dice “vamos a discutir”, “vamos a analizar situaciones”, que son bien padres porque según en la situación la analizamos, bueno, en mi caso, y damos diferentes propuestas de acción que cada uno pudiera, algunos de hacer (no se escucha la grabación). En este sentido, todas las propuestas como tú lo mencionas son válidas, hasta la que “yo no haría nada”, hasta las que a mí me agradan ¿verdad?, porque tengo que escuchar a todos. Y, finalmente, ese concepto de democracia yo creo que lo están formando los niños, y es nuestra labor como profesores el empezarla a formar, a inculcar este concepto que yo le llamaría “un cuidado” que debemos tener todos, que difícilmente (no se escucha la grabación) la manejamos.

Yo: Entonces sería ¿la apertura a las opiniones de los demás? ¿Que se diera en todos los grupos?

Coordinadora: la idea principal sería, creo yo, que ha habido un seguimiento con los niños de sexto, han tenido el programa ya por muchos años, la situación es que ahora tenemos mucha población nueva y ese trabajo que ahora estas realizando, estamos realizando.

Yo: Gracias. Maestro (digo nombre)

Maestro 5º: Se me hacen muy interesantes todos los datos, a mí lo que me resulta un poquito complicado es todos los conceptos como de “autogestión” y “democracia”, piensan ellos que pueden hacer todo como ellos quieran, los conceptos relacionados con la democracia ellos apenas los están formando, yo siempre he pensado que los niños primero tienen que conocer, los grados más altos de (no se escucha la grabación) yo siempre se los he dicho que no pueden hacer lo que quieran, este grupo que tengo llegó muy así, entonces los he bajado... (no se escucha la grabación) entonces he tratado de bajar esa parte de autoritarismo (La grabación no se escucha pero habla sobre escuchar a los niños hasta cierto grado). Trato de llegar a un punto medio donde se escuchen las 2 partes. Hay que tener mucho cuidado con esto.

Yo: Entonces ¿tú nos invitarías a que cuando llegemos a un grupo busquemos llegar a ese punto medio entre el libertinaje y el autoritarismo?

Maestro 5º: Sí.

Yo: Ok. Gracias. Con respecto a los conceptos, igual y yo entendí mal pero “autogestión”; “democracia” e incluso “participación social” no se los dije ni aclare a los niños, en una investigación siempre se les debe dar la oportunidad a los niños de hacer sus constructos aunque sean erróneos para el adulto pero para los niños son viables.

Maestro 5º: Si, me refiero más a la parte de la práctica con los niños, más a la dinámica directa en el grupo.

Yo: ah, entiendo, gracias. Maestra (menciono nombre)

Directora: ¿De cuánto es tu muestreo maestro?

Yo: pues niños faltaron algunas clases, entre 136 a 146.

Directora: entonces trabajaste con toda la institución.

Yo: sí, y luego una niña se dio de baja.

Directora: en este momento estamos en la fase de la aplicación del primer cuestionario.

Yo: No ya acabé la intervención, con los niños, se hizo el cuestionario, 3 juegos.

Directora: Yo creo que no es momento para entregar tu proyecto de tesis, tenemos diferentes variables, dentro de lo que es la personalidad de cada maestro, en específico, el grupo de niños, en el grupo de sexto pasa algo, el grupo de sexto se educó de "lo que pasa en el salón, en el salón se queda", yo lo estoy viviendo actualmente, acá en la dirección han surgido muchas situaciones problemáticas y es porque había un convenio, dentro de ese grupo, que lo que pasa en el salón ahí se queda, ese grupo se apropió de una situación que era de un maestro, estoy hablando del ciclo anterior y actualmente una chiquilla se acercó a mí "es que nosotros en el ciclo pasado pasó esto" entonces es importante que consideres todo esto; porque el grupo al final del día, si se le autoreguló en la toma de decisiones y sabotear la clase con la maestra (de 6º) y sabotear actualmente el sexto grado, y esto es un código que se viene marcando de los profesores anteriores, del profesor anterior. Entonces, yo creo que esta situación va a pegar en la investigación y me gustaría que buscaras más, para que los datos que tu... para que tu investigación tenga una validez y como institución nos apoyes más.

Tenemos otro factor que es el contexto cultural, venimos a un pueblo donde los niños de los del pueblo son intocables, muchos de... te voy a comentar algo que ayer comentaba en zona escolar: se va a dar la rendición de cuentas, se acordó como zona escolar, que se diera la rendición de cuentas porque los padres aquí son muy violentos, entonces, traemos este contexto cultural donde los niños tienen la idea, donde ningún maestro los puede tocar, más a esto, aúñale los medios de comunicación y aparte que, varios de los niños de aquí, conocen el ejemplo de (no se escucha la grabación), entonces creo que todavía no es esta parte, te falta ahondar más para que tengas resultados ciertos ¿no? Y este, yo creo que en esta parte, los chiquillos son muy astutos, entonces va a haber niños, que te van a decir, porque siempre te actúan, siendo honestos, pero va a haber otros que te van modificando, por lo regular sí, como institución, con el código de convivencia, tienen que ir jalándolos a poner las normas en donde nos beneficiemos todos, porque si le dejas el código de convivencia al niño solo, va a decir: "que no se incluya el tirar", "que no se incluya el cumplimiento de tareas" sí, el código de convivencia debe jalar a los niños hacia donde te conviene ¿no? Yo creo que aquí lo rescatable es, que hay que trabajar mucho con los niños, en general, hay reglas que en la vida se rigen, hay reglas que se deben respetar para convivir más sano, yo como institución lo que veo ahorita es, y quiero que les preguntes a los maestros para ver la otra parte, yo creo que ahorita hay muchas cosas que aquí quedan volando, yo creo que es importante quedar con los niños que hay reglas que se tienen que respetar (no se escucha) que los niños lleven valores a la casa, yo lo viví con (nombre de niño que también entrevisté) desde

cuarto, que ahorita está en quinto año, que para ellos suena diferente: agredió a otro compañero, le mando reporte, acto seguido viene la mamá y me da un mensaje en el que me dice que tenga atención porque mandé un reporte "injusto", porque su hijo estaba (no se escucha), no le respondí, después para su buena o mala suerte le mandé otro reporte, viene la señora, le hablo al niño y le digo -dile a tu mamá-, me ha tocado que hacer eso, y él admitió

La vez pasada se suscitó un situación que se estuvo dando todo el ciclo escolar donde los niños no se sintieron escuchados, donde los niños tenían un aspecto que a mí me preocupaba, los niños decían -ya no hago nada, si no me hacen caso- y entonces ya lo ven como algo común, más sin embargo, los niños también (no se escucha) no se pueden ir por la vida así, tiene que asumir las consecuencias, "si está pasando esto y me lastima" "¿entonces qué puedo hacer?" esta parte de la investigación hay que seguir trabajando.

Entonces yo creo que son muchos factores maestro Yoab que hay que considerar para tu investigación... que pensaras más, creo que todavía... que apenas inicia tu investigación.

Yo: ¿entonces usted me invita a profundizar en el aspecto familiar?

Directora: no solamente lo familiar, tomar en cuenta el contexto social del que los niños vienen, porque acuérdate que la educación nace de casa, aquí repiten lo que los niños hacen, que de hecho (no se escucha) porque de verdad, nos va a dar una satisfacción escuchar cómo se sienten los niños porque a mí me conviene pero de tus 146 niños 70 te dicen que no cambiarían nada mientras los otros 70 sí (no se escucha pero habla sobre hacer que los niños se pongan en el lugar del agredido, explicando que la perspectiva puede cambiar). A mí si me gustaría tener los resultados para que nosotros sepamos cómo hacerle. Obviamente la parte de las instalaciones hay que verlo cuadrado, no se pueden cambiar, tu que has hecho los estudios de casos (no se escucha). ... en esta regulación de conductas, cualquiera que tenga una consecuencia... cuando se les pregunta a los niños van a tomar cierta posición, tan es así que los niños te van a decir -la maestra (dice nombre) es buena o mala onda, con esta otra maestra yo no voy- los niños se ponen muy exigentes, muchas veces hay niños que se ponen muy exigentes... yo creo que es importante preguntarle a cada maestro y que interpretaras otro diseño de otros instrumentos para evaluar, yo lo veo esto como un primer momento, yo creo que ahorita es el momento para darle paso a esto (no se escucha) que tu investigación sirva, una parte a la institución y otra a ti.

Yo: entonces sería la profundización, con respecto a la profundización pensé en esta escuela, porque también yo pretendía que se llevara a cabo un seguimiento por parte de los niños y hacer un estudio más profundo del contexto que me platica, que obviamente no se tiene al alcance de la mano solamente con los niños. Gracias. Maestra.

Maestra 6ª: Sí, yo me hago la pregunta ¿se les informa y no se les deja participar? ¿cómo llegaste a eso?

Yo: Más bien, todo esto fue con base en la investigación cualitativa, parto de la clasificación de Koopman, que es una de las que trabaja UNICEF... yo también me pregunto ¿cómo se le va a permitir participar al niño? Pero esta clasificación tiene carácter internacional y la participación social se ha ejercido en varios países del mundo, incluso tercermundistas donde se demuestra que sí, que los niños participan y no

solamente en la escuela sino los niños que trabajen participen como ciudadanos en una comunidad cualquiera, también en aspectos donde hay violencia. Entonces, habría que comparar esto, y yo llego a esta conclusión, de acuerdo a esta clasificación, seguramente tengo un sesgo pero el dato importante, el dato principal, es el que me ofrecen los niños, entonces como los niños son protagonistas de esta investigación...

Maestra 6º: Si mira, a mí me interesaría saber ¿sobre qué aspectos? ¿No? Primero, habría que ver... bueno...no estoy juzgándote pero ¿cómo fue la pregunta? Porque digo, los niños... (Interrumpo)

Yo: ah, es que no fue una pregunta, apliqué varias herramientas, el cuestionario, 3 juegos, los que ya comenté y también la dramatización y, las entrevistas. En las dramatizaciones no hice un estudio psicológico, no analicé el inconsciente como generalmente se usa la dramatización, solamente el puro discurso.

Maestra 6º: Si porque mira, en nuestra ruta de mejora, a mí me gustaría saber, ¿en qué estamos fallando?, entonces por eso preguntaba, pero bueno, entonces, no sabemos a qué se refiere...

Yo: Reiterando, los que gusten voy a su salón y platicamos los datos personalmente y ahí lo podemos analizarlos sin ningún problema, el punto aquí es discutir.

Maestra 6º: El otro, vierten la autoridad en los adultos, entonces ahí como que se contraponen lo que habíamos visto ¿no? –yo le pido al adulto pero es injusto que no me tome en cuenta- yo creo que aquí los niños tienen mucha confusión, esto nos toca a todos, hacerles ver lo que decían ahorita, qué es justo y qué es injusto, yo creo que tenemos que hacerles entender, es difícil hacerlos entender desde mi perspectiva ¿no?, porque digo, para mí es fácil pasarme el semáforo pero cuando alguien se lo pasa y no soy yo, ahí si digo, entonces, esta parte de la tolerancia, todos los valores que yo pienso que se están retomando y no nos hemos sentado pero a ver... (no se escucha).

Y la otra, ¿ya sacaste tus conclusiones?

Yo: No, no, este grupo focal también es parte de la investigación.

Maestra 6º: habrá una devolución.

Yo: Como comentaba, esto es parte del método, habrá una devolución en cuanto concluya y también voy directamente con usted, porque una cosa es mi trabajo de investigación y la otra el trabajo que ya llevo realizando con ustedes desde hace tiempo.

Maestra inglés: Yo, este, también estoy un poquito en desacuerdo, no estas tomando en cuenta el contexto sociocultural de los papás, son personas muy problemáticas, los padres del pueblo, ellos autorizan que se haga o no se haga la escuela [se refiere a la construcción de las instalaciones permanentes, véase capítulo “Metodología cualitativa”] se tuvo que luchar mucho para que permitieran quedarnos aquí, cuando se les dijo que se iba a hacer para beneficio de ellos porque, los del pueblo, aquí venía la gente, entonces (no se escucha) y me encuentro con esta situación aquí, en este pueblo... este pueblo dice –esto es mío y si te lo vas a quedar ¿qué me vas a dar?- son ellos los que te dejan, a ver si se puede, que autorizan (no se escucha), se hace la escuela y se aceptan a los niños, a los hijos del pueblo y la verdad, la verdad, veo yo que empiezan a hacer la escuela a su modo, y se reúnen, y se juntan, y es un relajamiento con la lucha de poderes de que –la maestra está mal-, -aquí, ustedes están en nuestro territorio y aquí

se va a hacer lo que nosotros decimos- y tratan de, tratan y tratan de que aquí las reglas las van a poner ellos y quieren hacerte a su manera, o sea, quieren que todos nosotros nos hagamos a la manera de ellos, digámoslo así feamente: obedecer a lo que los papás quieren y la verdad yo no estoy de acuerdo con eso porque ellos quieren tener, digámoslo así, tener la razón –mi hijo viene y se queja de que la maestra me habló mal, ah no, voy a hacer un escándalo para que la maestra se vaya, porque aquí a mi hijo lo mando yo y nadie me lo maltrata- y se ha visto mucho ese tipo de cosas y entonces es cuando los adultos actúan de una forma (no se escucha) yo he trabajado en muchas escuelas, algunas de alto rango social, francamente, y nunca me he topado con una sociedad así tan (no se escucha) desde los niños chiquitos hasta los mayores, hay una diferencia entre los niños de primaria y los de secundaria, en primaria, vámonos directo a sexto porque sexto año, siento yo, porque yo lo he platicado, con la (directora), es un grupo en el que la democracia para ellos es –me escuchan y esto es lo que quiero para mí: no quiero inglés, no quiero esto, no tareas, no quiero- y cuando se les dice –es que tienes que- -ah no- entonces -no están respetando lo que yo deseo, no están respetando, todo lo que yo quiero- si por todos ellos fuera, yo creo que, un grupito de 4 ó 5, que son los que quiero presentar (no se escucha) ejemplo: -que nadie mañana traiga tarea para fastidiar a la maestra- ellos quieren resaltar...

Yo: entonces me está diciendo que hay mucha resistencia por parte de los niños pero por su historial sociocultural, y bueno... como me está diciendo, entiendo que a los niños se les de la regla directa y que no pueden cambiar lo que el maestro dice ¿así?

Maestra Inglés: no precisamente porque no me considero una persona a la que le afecta el poder decir todo lo que no está bien, no, pero yo siento que con otros maestros o con otras maestras, quienes, en este momento somos la autoridad, y el grupo de sexto año no puede regirse solo, yo siento que los niños, sobre todo de sexto año, si necesitan (no se escucha), si escuchamos, pero enseñarles que bueno... para ellos la democracia es lo que –nosotros queremos hacer-

Yo: Ok. Muchas gracias. ¿Cuánto tiempo tenemos maestra?

Directora: 15 minutos.

Yo: ¿últimas personas?

Maestro Educación Física: Es interesante esto, ahorita los niños dicen que ellos tienen sus derechos, pero ahorita, no sé si hay que manejarles el reglamento de la escuela (no se escucha pero habla sobre que hay que estar de acuerdo con el niño cuando se le sanciona y que también debe estar en el reglamento para no sancionarle arbitrariamente) no castigo, sino "sanción", hay que hablarle de sanción. Muchas escuelas hacen algo y te dicen "fuera", te saca, y los niños no entran a clase, pero (no se escucha pero explica que los niños, con esos castigos, buscan vengarse como "ya no entrando a clase")

Yo creo que los que nos cuestan más trabajo y con los que tenemos más problemas son los niños que causan más problemas son los de internado, porque la mayoría de los que estamos aquí, saben lo que pasan en su casa y muchas veces (no se escucha).

-Esta institución es una institución privada, tienes derechos pero también obligaciones y estas son las consecuencias- yo parto de la familia, -sé cómo voy a llegar, si no me acoplo a las normas de la escuela- este, yo lo que manejo, yo cuando llegué aquí a la escuela, vi que hay mucha libertad, educación física era como el juego nada más, y yo les dije que también hay reglas dentro del juego; los niños hacen el juego y vamos a

caminar, según la Carta de los Derechos del Niño, dice: tienes derecho a la salud, tienes derecho al fútbol, tienes derecho al juego, pero también tienes derecho a (no se escucha pero habla sobre las obligaciones).

Digo, a mí no se me hizo raro, también estoy haciendo algo parecido en mi tesis de maestría pero si nos vamos a una lucha, a una lucha de poder entre el alumno y el maestro, -si haces esto, tienes que hacerlo a mi manera- es un reglamento institucional, (no se escucha, habla sobre la educación de los niños en casa y sobre el diálogo)

Yo: Estas haciendo una doble propuesta, por un lado la negociación y por otro, que las sanciones sean acordes a lo estipulado en el reglamento, que los niños y los papás deberían conocer pero que no es así.

Maestro Educación Física: (no se escucha) el niño, hablas a su nivel para que te entienda, debe de ser de esta manera porque si hay una consecuencia el resultado (no se escucha)

Yo: La propuesta que estás haciendo principalmente es la de negociación pues el reglamento esta ahí

Maestra 4ª: Yo creo que están hablando sobre reglas y reglas pero finalmente yo sé, yo estoy manejando la autoridad, soy el adulto, yo tengo que pensar y razonar mejor, si yo soy la que le va a poner la sanción, hay algunas veces yo creo que con los niños hay que negociar de vez en cuando puedes platicarlo, pero ¿imagínense si me dejo llevar por todo lo que dicen los niños por las negociaciones o...? Aquí la adulta soy yo, yo soy la que tiene que pensar cómo tratarlo, cuál va a ser la sanción, como lo voy a tratar... si yo tengo la experiencia (no se escucha)

Yo: otra perspectiva, si el adulto es el de la experiencia tiene la capacidad de resolver. Maestro.

Maestro 5ª: nada más de rápido (no se escucha, habla sobre las “asambleas” donde los niños de su grupo discuten sobre diversos temas) un espacio de convivencia, comunicación, de conocerse el uno al otro, también de enfrentarse... como decía, donde se ponen en el lugar del otro (no se escucha)

Yo: Bueno pues el debate sigue, estamos viviendo un dilema como docente, yo también tengo el mismo sobre qué hacer: ¿les digo que hacer o dialogamos? Muchas gracias maestros, les agradezco su tiempo y sus opiniones.

(La directora reitera analizar los factores que comenta durante el grupo)

Anexo

Entrevistas a niños

Niña, 5º de primaria

- Dime por favor, en una escuela ¿qué sería justo y qué sería injusto?
- *Hmm pues, yo creo que lo justo sería que haya igualdad entre todos, que nadie pues nos trate mal y que todos nos llevemos bien. Lo injusto sería que, los maestros ni los profesores nos estén, ni nos enseñaran, ni nos maltrataran.*

- Entonces ¿lo injusto es que los maltrataran?

¿Piensas que es justa la escuela?

- *Sí, porque los maestros te tratan bien y tratan de enseñarte con la mayor paciencia y también porque si tu acudes a dirección o a un maestro te hacen caso y te ayudan a superar ese momento.*
- Ok. Dime. ¿tú qué harías para que todos, me refiero a alumnos, maestros y directora decidieran las reglas de la escuela? No solo una persona, sino todos.
- *Por una parte que hicieran como una asamblea donde votáramos por todas las reglas justas que podrían estar.*
- Interesante. Dime, en esta escuela ¿qué cosas o problemas crees que puedan arreglar los niños?
- *Pues... ¿solos?*
- Si solitos, no solo un niño, sino que todos los niños.
- *Yo creo que, la principal... el problema sería el bullying, lo más fácil sería acudir a un profesor pero arreglarlo con eso es que alguien que viera la situación se acercara a ellos y le ayudaría a superar el problema.*
- ¿les ayudaría a resolver el problema? Pero por ejemplo ¿cuál?
- *Un día estábamos desayunando nosotras y había unas niñas peleándose porque no quería que jugara una niña, lo más fácil era acudir a un profesor, pero nosotras pensamos lo mimos, ¿por qué nosotras no podemos ayudarlos a ellos? Entonces pues... los únicos que estuvieron fueron [menciona 3 de sus compañeras del salón] nos acercamos y les dijimos por qué no la dejaban, nosotros les dijimos que aunque se llevaran mal, porque te llevas mal... (explican a las niñas por qué está mal no dejarla jugar)*
- Entiendo. Dime ¿Cómo sería la escuela perfecta?
- *Yo creo que la perfección aunque este enfrente de ti nunca se alcanza, una vez [Menciona a uno de sus compañeros que fue a quien entrevisté primero] que solamente un genio podía saber todo, y no, nadie sabe todo, todos ignoramos algo, entonces la perfección está enfrente de ti siempre pero jamás la puedes alcanzar.*
- Ah, entonces yo me equivoqué de palabra, ¿sabes qué significa la palabra ideal? ¿cómo sería una escuela ideal?
- *En sí, que todos nos lleváramos bien.*
- ¿tú qué harías para que todos se llevaran bien?
- *Pues yo, que tratando a las personas con respeto e igualdad, ya lo que yo puse es como un tabique en su pared y que todos los demás lo pusieran.*
- ¿tu harías eso? Y ¿dónde?
- *No sé, pues mis compañeros.*
- Ah ¿es una metáfora?
- Si
- Ya entiendo, es que luego me cuesta trabajo entender a los niños.
- (se ríe)

- Pues muchísimas gracias [digo su nombre]. ¿algo más que quieras decirme que no te haya preguntado?
- No.

Niña 3° de primaria

- La primera pregunta sería, ¿en una escuela que es justo y que es injusto?
- *Justo.. ¿de qué?*
- Tu, en una escuela ¿Qué crees que sea lo más justo?
- *Mi propuesta era... ¿Se acuerda que nos dio una hoja? Que pudiéramos salir los de primaria baja y alta en el recreo a áreas verdes.*
- ¿Salir todos juntos, los de primaria baja y primaria alta? ¿Por qué? ¿por qué crees que eso sea justo?
- *Porque solo vamos a areas verdes todos los viernes y máximo media hora.*
- ¿qué es injusto de una escuela?
- *Que nos manden reportes por cualquier cosa. Yo digo que es mejor hablar con ellos.*
- ¿Cómo sabes tanto tu?
- (Risa)
- ¿esta escuela es justa?
- ... yo
- *digo que si... yo digo que es injusto porque por cualquier cosa nos mandan un reporte.*
- ¿Y por qué es justa? Si me dijiste que era justa.
- *Solo lo que crea de que no es justo*
- Ah ¿y qué si es justo de esta escuela?
- *Que nos lleven a áreas verdes por lo menos los viernes*
- Ok... Estoy apuntando lo que me estás diciendo eh [La noto nerviosa cuando yo escribo].
- Si
- ¿qué se podría hacer para que todos, los niños, maestros y directora pongan las reglas en la escuela?
- *Pues ponerse de acuerdo*
- ¿cómo?
- *Con cual regla ponerse de acuerdo y con cual no*
- ¿Cómo en la ceremonia?
- *Si por votación*
- ¿otra opción?
- No
- ¿cómo sería una escuela perfecta?
- *No existe la perfección*
- ¿sabes lo que es "ideal"? se parece a "perfecto" pero es algo que tendría lo que tu estas esperando, por ejemplo, yo diría que "un juguete ideal es algo que pueda aventar y dormirme". Ahora, una escuela ideal, sé que no hay perfectas pero, ¿cómo sería?
- *Sería... Justa. Creo que...*
- ¿Qué más debería de tener esa escuela?
- No sé.
- ¿No sabes?
- No.
- ¿y tú qué harías para que esta escuela fuera idea? ¿Fuera "justa"?
- *Prohibiría los reportes.*
- ¿cómo le harías para prohibirlos?
- *Pues así.*
- ¿pero cómo? ¿Le dirías a la directora: "sabes qué directora ya no pongas reportes"?
- *Le preguntaría "¿para qué sirven los reportes?"*

- Ah, ¿platicarías con ella?
- *Sí, solo altera tu calificación.*
- Ah ¿sí?
- *Sí, solo la altera.*
- Ok. La última pregunta sería ¿qué problemas tiene la escuela que los niños podrían solucionar?
- ¿Yo?
- No un solo niño, todos los niños.
- *Eh... no sé.*
- ¿Crees que haya problemas aquí?
- *No, no he visto ninguno.*
- ¿entonces crees que no haya ningún problema que los niños puedan solucionar?
- *Ah, algo del fútbol acá, (dos niños que son sus compañeros de grupo) se andan tirando por algo y, así.*
- ¿y cómo podrían solucionarlo entre ustedes?
- *No sé pero algo que sí les diría "¿para qué se pelean?"*
- ¿cómo crees que le harían los niños de aquí para solucionar eso?
- *Pues hablar con ellos.*
- ¿hablando con ellos? Entiendo. ¿hay algo que no te haya preguntado pero que crees que sea importante decirlo?
- *No.*
- Pues muchas gracias (digo su nombre).
- *Sí.*
- ¡Tienes ocho reportes!...
- *¿eh?*
- No es cierto. Gracias.

Niño 3° de primaria

- ¿te acuerdas por qué es la entrevista?
- *No*
- ¿no te acuerdas? ¿te acuerdas de las actividades que estábamos haciendo?
- *¿el año pasado?*
- No, este año.
- *Ah... en las que... teníamos que dibujarnos, sacar unas figuras...*
- Pero hicimos otras, por ejemplo, cuando con un micrófono teníamos que preguntarle a los demás niños ¿te acuerdas?
- *Sí...*
- ...contestaron un cuestionario, hicieron cuadrados... ¿para qué crees que fueron esas actividades?
- *Para divertirse*
- ¿para divertirse?... bueno, lo que yo estoy haciendo ahorita es, reunir información para saber cómo hacer una escuela donde los niños participen más. La entrevista de ahora es para saber, de tu opinión, cómo hacerle, por eso te voy a hacer unas preguntas ¿puedo?
- *Sí*
- Va... la primer pregunta sería: en una escuela ¿qué es justo y que es injusto?
- *Justo que los dejen salir al patio y injusto que... es injusto que... cuando este la maestra este hablando ¿los niños no estén poniendo caso?*
- Ah, ¿no hacerle caso a los maestros? ¿cómo sería?
- *Que podríamos dibujar y cuando la maestra nos dice "dejen de dibujar" ya no lo hagamos y cuando yo pido algo y la maestra les dice que no.*
- Ok, dime ¿esta escuela es justa? ¿crees que sea justa?
- *Sí.*
- ¿por qué?
- *Porque es muy divertida, tiene áreas verdes, tiene el patio muy grande, tenemos computación, educación física...*

- Ok, mira, en la encuesta salió que quienes deciden las reglas son los maestros y a veces la directora, ¿qué harías tu para que todos decidan las reglas, o sea, ustedes los alumnos participen haciendo las reglas con ellos?
- ¿qué?
- ¿qué propones para que todos decidan las reglas no nada más los maestros?
- (hay ruido y no se escucha)... *que los niños estén mandando que me porto mal*
- ¿pero para que las reglas las pongan todos? O sea: niños, maestros y directora
- *Que sigamos las reglas para que pongamos atención, para que podamos resolver nada más solitos lo de matemáticas, lo de español, lo de ciencias*
- Ok, ¿para que todos puedan poner las reglas los niños deben de obedecer? ¿tu crees?
- Sí
- ¿no crees que sea importante que los niños digan qué reglas debe de haber?
- Sí
- ¿cómo?
- (el ruido que hacen los niños de su salón es tal, que no se percibe nada de esta respuesta)
- ¿Cómo sería la escuela perfecta? ¿qué debería de tener?
- *Que tenga árboles, que tenga una cancha de futbol, juegos...*
- ¿y tu personalmente qué harías para que haya eso?
- *Eh.... No sé*
- Ok. ¿Qué problemas crees que tenga esta escuela pero que los niños puedan solucionar?
- ...
- Tú que consideras que tenga esta escuela como problemas, por ejemplo...
- *Que tenga muchos salones, que tiene estacionamiento...*
- ¿esos son problemas o cuestiones favorables?
- ...¿problemas?
- ¿tú crees que es problema que haya un estacionamiento?
- No
- ¿cuáles crees que sean los problemas de la escuela?
- ...
- ¿no? ¿ninguno?
- No
- ¿hay algo que no te haya preguntado que creas que es importante y tiene relación con esto?
- No
- Bueno (menciono su nombre), muchísimas gracias, te acompaño...

Niño 4° de primaria

- ...No te preocupes, no voy a calificarte ni nada por el estilo
- Sí...
- ¿en una escuela qué es justo y qué es injusto?
- *En una escuela es justo que te llamen la atención por... ¿cómo se dice? Por algo malo que hiciste y lo que es injusto es que te echen la culpa a ti y tu estuvieras en otro lado, en otro lugar*
- Ok, dime ¿esta escuela es justa?
- *Sí, porque aquí ponen reglas*
- ¿hay reglas? ¿qué más?
- ...
- ¿cómo qué reglas?
- *Como no pegar y...*
- Bueno, es justo por las reglas ¿y qué más?
- *Porque...*

- ¿nada más?
- Sí
- Dime ¿tú qué harías para que los niños, los maestros y la directora decidieran las reglas entre todos?
- ¿cómo? Otra vez
- ¿cómo harías para que todos pusieran las reglas, ustedes, la directora y los maestros?
- Hm...
- ¿crees que sea importante que se haga eso o no?
- Sí
- ¿y qué harías para que se haga?
- Hm...
- ¿qué se te ocurre?
- ... Que cuando fuera lunes, la ceremonia ahí se digan las reglas
- Interesante, una niña me dijo lo mismo... "en ceremonia decidir las reglas"...
- ¿quieres que nos cambiemos a la sombra?
- (niega con la cabeza)
- ¿seguro?
- (afirma con la cabeza)
- Dime ¿cómo sería una escuela perfecta?
- Que tuviéramos más horas del recreo, menos horas de escuela, porque luego me canso... que pusieran más producto en la cooperativa y que hubiera más juegos de esos de ejercicios
- ¿tú qué harías para que esa escuela fuera real, se hiciera?
- ... pues... no sé... ¿decirle a la directora?
- ¿cómo le harías? "oye, pon esto"
- Pues que mandara a construir juegos, mandara a poner más cosas
- Ok. Dime ¿qué problemas crees que allá en esta escuela que los niños pudieran solucionar?
- Que no traen tareas

[Un niño de otro salón me pregunta por la ubicación de su maestro y le doy la información]

Los niños no hacen la tarea ¿cómo le harías para solucionarlo?

- Mandarle un citatorio a sus papás y decirle que se pongan a hacer las tareas que no la hicieron
- O sea, que ¿cada niño mandara los citatorios a los papás de sus compañeros? ¿tú que le mandarás a tu compañero (nombre) o tal?
- No...
- Como niños ¿qué podrían hacer para resolver ese problema?
- Comprometamos
- ¿comprometerse? ¿qué otra cosa?
- ... traer materiales completos
- Ok. De esto ¿crees que haya algo que me debas decir?
- No sé
- Que me digas "creo que esto es importante para que le de otra idea al maestro"

Niña 4° de primaria

- En una escuela ¿qué sería justo y qué injusto?
- A mí lo que me parece justo de una escuela, es que pues los niños puedan tener una hora para comer, una hora de descanso, eso es lo que a mí se me hace justo
- ¿y qué se te hace injusto?
- ¿injusto en una escuela? Ah... no sé
- ¿no sabes? ¿si justo es "descanso" y "comer"? ¿qué sería lo contrario?
- Que solo tuvieran poquito recreo, no sé... en la escuela de mi primo, creo que solo le dan como 20 minutos de recreo
- ¿esta escuela es justa?
- Sí

- ¿por qué?
- *Pues no sé, a mí me parece justa en todo, nos dan permisos, hay un buen de cosas para jugar y pues me parece justo, y también porque nos enseñan mucho*
- Ah, dicen ustedes en la encuesta que las reglas solo las ponen los maestros ¿cómo le harías para que también pudieran participar ustedes como niños, los maestros y la directora? ¿crees que sea importante que ustedes también pusieran?
- *Sí pero que no sean así como "alocadas"*
- ¿cómo que "alocadas"?
- *Pues que pongan que se pueda correr en el salón y ese tipo de cosas*
- ¿y si ponen cosas coherentes no "alocadas" crees que los niños puedan participar en esas?
- Sí
- ¿tú qué harías? ¿qué propones para que todos digan las reglas?
- Puede ser que pues, podemos hacer una votación y así...
- ¿dónde se votaría?
- *Puede ser en un salón o en la dirección*
- ¿todos los niños de la escuela en un salón o dirección?
- No, puede ser en el patio o puede ser aquí
- ¿aquí también? ¿Que levantarán la mano?
- Sí
- ¿cómo sería una escuela perfecta?
- *Además de lo que ya tiene aquí que pudieran tener no sé, algo así como en algunas escuelas extraescolares, pero que en la salida (no como aquí el club de tareas), que pudieras tener: tenis y taller de cocina y cosas así*
- ¿talleres diversos te gustarían entonces?
- Sí
- ¿tú qué harías para que esto se pueda realizar?
- *Yo lo que haría para que se pudiera realizar... bueno para que los niños pudieran poner unas reglas... lo que podría hacer es que la directora... que los niños pudiéramos decirle a la directora que pusiéramos talleres y cosas así*
- ¿consultar a la directora?
- Sí
- ¿qué problemas crees que tenga la escuela y que los niños puedan solucionar?
- *...¿Qué problemas crees que tenga la escuela... bueno para mí... no sé la verdad que problemas tenga la escuela, porque yo la veo muy bien la escuela*
- ¿tu crees que no hay problemas aquí ni mínimo que los niños pudieran solucionar?
- No
- ¿crees que haya algo importante que yo no te haya preguntado o que me quieras decir?
- *Sí una cosita, yo quisiera que aquí hubiera más inglés*
- ¿más inglés? ¿más clases?
- Sí
- ¿buena idea verdad? ¿por qué?
- *Porque a mí me gusta el inglés y así los niños aprenderían más inglés, en la otra escuela tenía diario y como tenía diario... todos los días teníamos inglés*
- ¿tú ya hablas mejor inglés?
- Sí
- Ok. ¿algo más?
- No
- Muchísimas gracias

Niño 6° de primaria

- La primer pregunta sería ¿qué es justo y qué es injusto?
- *Es justo que los alumnos puedan opinar sobre decisiones que se toman en la escuela*
- ¿cómo que decisiones?

- *No sé... como democracia, por ejemplo si la maestra dice: "qué quieren ¿jugar o estar viendo la tele?" y ya diría: "voten, levante la mano quien quiera" conforme a eso, ya ella apunta*
- Ah, entiendo, entonces ¿qué consulte?
- Sí
- ¿y qué es injusto?
- *Igual ese mismo ejemplo, nada más que la maestra diga "esto se va a hacer así, y esto se hace"*
- ¿esta escuela es justa?
- Sí
- ¿por qué?
- *Porque dejan expresar a los alumnos*
- ¿en todo?
- *Sí... bueno no en todo, algunas partes cómo... problemas de dirección y de conducta, eso no*
- ¿en lo demás si se escuchan?
- Sí
- Ustedes dijeron en la encuesta, que quienes deciden las reglas son los maestros, y algunos dicen que la directora y los maestros. ¿tú qué harías para que todos lo decidieran? Niños, maestros y directora
- *Pues primero hablaría con el grupo y les diría que tenemos que hacer algo ¿no? Y vamos con la directora y le decimos que también nosotros queremos opinar sobre las decisiones que se toman aquí*
- ¿y cómo harías eso? ¿llegas y te metes a la dirección?
- *No, primero en el salón, llego y les hablo de que vamos con la directora a decirle ¿no? Y ya, vamos y decimos "maestra queremos también opinar y tomar decisiones*
- ¿Como qué decisiones?
- *Pues... hm...*
- ¿cómo sería una escuela perfecta?
- *Que dejaran opinar a sus alumnos y expresarse, y que los maestros les dejaran hacer cosas*
- ¿Cómo qué cosas?
- *Eh, que nos dejen jugar un rato y ya después trabajo*
- ¿tú qué harías para que, te dejen opinar y jugar? ¿qué harías tu para que esta escuela fuera así?
- *También hablar con la directora de primaria y decirle que también nosotros le vamos a echar ganas al trabajo pero que también nos deje descansar*
- ¿negociar?
- *Ajá, sí.*
- Muy interesante... dime ¿qué problemas ves en la escuela que los niños pudieran solucionar entre todos?
- *A pues por ejemplo, las maestras nada más dejan sacar chamarras azules, también negociaría con la directora para que nos deje, por lo menos traer otra chamarra, poder salir y hacer otras actividades*
- ¿qué más? ¿crees que hay otros problemas que los niños puedan solucionar?
- *No, ya son todos*
- Ok, ¿crees que haya algo que no te he preguntado sobre el tema y me lo quieras decir?
- No
- Bueno (digo su nombre), muchas gracias por la entrevista

Niña 6° de primaria

- ¿Te acuerdas para qué es la entrevista?
- *¿para su tesis?*
- Sí, y ¿para qué era la tesis?

- *¿para ser abogado?*
- *Sí, pero el trabajo que estaba haciendo con ustedes ¿cuál era su fin?*
- *Hm... ver el comportamiento de nosotros respecto a varias cosas*
- *¿cómo qué?*
- *Como “¿qué piensas acerca de las otras personas que están a tu alrededor?”, “¿Qué puedes hacer para mejorar ciertas cosas que no te parecen?” y... pues desde mi punto de vista, ver lo que las otras personas piensan de su alrededor*
- *Sí, de eso y sobre todo de cómo participar. Pues dentro de esta investigación me falta hacer la entrevista, entonces te voy a hacer algunas preguntas ¿te parece?*
- *Sí*
- *¿qué piensas que sea justo e una escuela y qué injusto?*
- *Justo es que te den una educación buena, que te den un horario libre para hablar con tus compañeros, jugar o no sé, darte un espacio para apartarte de las otras cosas que te preocupan*
- *¿cómo que cosas te preocupan?*
- *No sé, como “reprobaste un examen”, “no llevaste la tarea”, o “no hiciste una actividad que te tocaba hacer, y otras cosas*
- *¿e injusto en una escuela qué es?*
- *Injusto es que te regañen a ti cuando otras personas no...hicieron lo que te están acusando. Que no se trate igual a otros alumnos, por ejemplo, que les den preferencia a algunos, eh... que la directora anuncie los avisos cuando ya se tomo el acto, y que solo uno salga perjudicado cuando nadie ha avisado nada*
- *¿cómo qué acto?*
- *Ah... no sé, sobre trabajos, uniforme de la escuela, conducta...*
- *¿esta escuela es justa?*
- *Sí*
- *¿por qué?*
- *Porque por una parte toman las cosas... mencionan a los dos y los implicados en el problema y lo toman parejo... es justa porque tiene todas las cosas necesarias para que nosotros estemos conforme a nuestra educación, pues por lo necesario*
- *Ok, entiendo. Ustedes dijeron (en las encuestas) que quienes hacen las reglas son los maestros y a veces los maestros y la directora. ¿tú qué harías para que lo niños y no solo la maestra, acuerden las reglas de una escuela?*
- *Primero reunir a todos y que la directora lo apruebe, porque a veces no es muy fácil, después ordenar nuestras ideas y comentárselas y descartar las ideas que noquean a nuestro reglamento y que otros sistemas conforme a las reglas*
- *¿eso cómo sería?*
- *Principalmente reunirse todos porque hay algunos que no quieren porque les da miedo y sabrían que no les harían caso, pero si se reúnen todos, lo tomarían así como “ya nos están exigiendo todos” y sería así como “tenemos que hacer algo” y... pues principalmente no cambiar las cosas que están bien pero las cosas que no nos parecen, pues si cambiarlas*
- *¿cómo cuáles cosas no les parecen?*
- *Hm... bueno, en ciertos aspectos...*
- *No voy a decir nada eh, no creas que te voy a señalar*
- *[Omito esta respuesta por privacidad de la entrevistada]*
- *¿cómo es una escuela ideal? ¿perfecta?*
- *Pues con una buena educación, con un trato igual para todos incluyendo a la directora, tomando las decisiones, decisiones y opiniones de los niños, de los maestros y de la directora. Dejar ser un poco más libres respecto al uniforme, las uñas, el cabello... y cosas que no nos agradan a nosotros*
- *Oh... ok [hago una expresión facial de sorpresa] ¿tú qué harías para que eso se realizara en esta escuela?*
- *Pues primero ver por mi, las cosas que no me parecen justas y lo que no me parece de la conducta que tienen los profesores y la directora con nosotros, después organizarlas y preguntar a ciertas personas qué les parece y qué no les parece; claro, no a todas,*

- porque no todas tienen la misma forma de pensar que yo, pero algunas sí, y después hablar con mi maestra, que sería lo más apropiado, y ya después hablar con la directora*
- Ok, entiendo. ¿y de ahí qué pasaría?
 - *Primero iría, los organizadores, que sería yo y mis demás compañeros y decirle que tenemos un tipo "plan" para mejorar la escuela y si lo aprueba, ya decirle lo que pensamos, lo que podemos cambiar, lo que se tiene, y todo eso*
 - ¿qué problemas... probablemente te suene repetitivo o hay algo nuevo ¿qué problemas crees que tenga la escuela que los niños pueden solucionar?
 - *Pues el enojo de la directora, pueden hacer varias cosas para que ya no se enoje*
 - (me río) ¿cómo qué?
 - *Bueno, trayendo el uniforme completo, las uñas cortas, el cabello corto...*
 - Pero si tú dices que es algo que no les gusta
 - *Ah... bueno pero sería así porque casi todos tienen como el miedo de que les manden reporte, que los regañen, que los pongan en evidencia, y pues sería mejor traer el uniforme*
 - Al fin y al cabo ¿hay que respetar lo que dicen?
 - *Pues sí, pero siendo así, si podemos hacer algo y lo cambiaríamos*
 - ¿qué otra cosa crees que sea un problema que puedan cambiar los niños?
 - *Hm... nada más*
 - ¿nada más eso? se enoja la directora, y si se enoja, entonces ¿respetamos las reglas?
 - *Hm... pues... podría ser así*
 - Me dices que un problema es que no les guste cómo se visten y demás...
 - *Aja, por ejemplo a nosotros no nos gusta el uniforme, pero ahorita como no hemos hecho nada tenemos que seguir así las mismas...*
 - A que te refieres a que no han hecho nada
 - *Pues el plan para cambiarla... pues sí como no hemos hecho nada, tenemos que seguir las indicaciones*
 - Muy interesante tu punto de vista... ¿hay algo extra que quieras decir y que no te haya preguntado?
 - *Hm... no*
 - Muchas gracias (nombre)

Niño 1° de primaria

- ... esto es para grabar tu voz [después de consentir en grabar su voz, hace una expresión facial de duda, por lo que le explico], y aquí voy a apuntar algunas cosas que dices, para que no se me olvide ¿ok?
- (asiente con la cabeza)

Si yo no me doy a entender, por favor dime "no entiendo lo que dice" para que pueda explicarlo de otra forma ¿sí?

- (asiente con la cabeza)
- Por favor dime ¿qué es justo y qué es injusto?
- *Justo es estudiar, lo injusto es pelear*
- ¿lo injusto es pelear? ¿qué más sería justo e injusto en una escuela?
- *¿injusto?*
- Ajá
- *No empujar a los compañeros*
- ¿eso sería justo o injusto? No empujarlos
- *Injusto*
- *¿IN? ¿Injusto?*
- Sí
- ¿qué más?

[Una niña que estaba en el patio se acerca a preguntar qué hacíamos, le explico y también pregunta cómo se llama el niño entrevistado, a lo que el responde]

- ¿esta escuela es justa?

- Sí
- ¿por qué?
- *Porque hay salones*
- ¿y si no hubiera salones sería injusta?
- No
- ¿qué sería?
- *Si no hubiera salones todos los niños estarían acá afuera*
- Sí ¿verdad?
- (asiente)
- ¿entonces la escuela es justa porque hay salones? ¿tú crees?
- Sí
- ¿y qué más?
- *Porque... porque hay horas de recreo*
- ... ¿qué más?
- *Porque... porque las maestras son buenas*
- ¿por qué son buenas? ¿qué hacen?
- *Nos enseñan cosas*
- Ah... ¿y qué más?
- *Con ellas aprendemos*
- Ah... ¿qué harías para que las reglas, además de los maestros, ustedes los niños alumnos también las decidan?
- *Hm... que hagamos la tarea bien*
- ¿qué más?
- ...
- Si tú haces la tarea ¿crees que también puedas decidir las reglas?
- No
- ¿qué más?
- *Para que podamos tomar las reglas nosotros hay que hacer también el trabajo lo que nos dicen las maestras*
- Ah, entonces ¿si ustedes trabajan también deciden las reglas?
- Aja
- Ok. ¿cómo sería una escuela perfecta?
- *Hm...*
- ¿sabes lo que significa la palabra "perfecta"?
- Sí
- ¿cómo sería una escuela perfecta?
- *Este... sería... no sé*
- ¿no sabes? ¿qué debería tener una escuela para que a todos los niños les gustara?
- *Este...*
- ¿qué tendría esa escuela?
- *Eh... ¡Juegos!*
- Juegos ¿qué más?
- *Hm... salones*
- ¿salones? ¿aunque ya tengan salones?
- Sí
- ¿algo más?
- *Tarea*
- ¿qué haya más tarea o que solamente haya tarea?
- *Que haya más tarea*
- ¿y tú qué harías para que esto sucediera? Juegos, salones y más tareas
- *Diciéndole a todas las maestras*
- ¿sí? ¿qué les dirías?
- *Que... les diría... ¿qué dijiste?*
- (me río) tu me dijiste que para que una escuela sea perfecta debe tener, juegos, salones y más tareas y que se lo dirías a todas las maestras. ¿qué les dirías?
- *Que hay que hacer más trabajos*

- Si, ¿te gustaría que te dejaran más trabajos?
- *Sí para aprender más*
- “¿aprender más?” (me sorprende y hago énfasis). Ok. Y la última pregunta... a ver ¿cuántas llevo?
- 9
- ¿9? ¡órale! Le atinaste. La última pregunta es ¿qué crees que tenga esta escuela como problema y que los niños puedan arreglarlo?
- *Quitar los carros a la hora del recreo*
- ¿quitar los carros? ¿qué más?
- *Que quiten los carros que están allá afuera*
- Aja ¿por qué allá afuera?
- *Porque si se nos vuela la pelota y un carro la poncha nos van a echar la culpa a nosotros*
- ¿Por qué un carro las rompe? o sea, ¿un problema es que no hay el suficiente espacio para jugar?
- Sí
- ¿sí? ¿qué más? ¿qué otro problema crees que tenga la escuela que los niños puedan arreglar?
- *Los trabajos*
- ¿cuáles trabajos?
- *Los que nos pone la maestra*
- ¿sí? ¿son un problema?
- ... no
- ¿no son problema los trabajos o si son problema?
- No
- Ok, tú me dices que el problema es que los carros estén allá afuera ¿tú qué harías para que los quitaran?
- *Decirle a la dirección*
- ¿sí? ¿a la dirección que le dirías?
- *Que quiten los carros de allá afuera*
- ¿sí? ¿así nada más llegar y decirles “órale quiten los carros”?
- Sí
- ¿tú crees que sería el mejor modo?
- No
- ¿cómo sería?
- *Que le pida por favor al profesor (dice nombre)*
- Ah ¿y tu irías solito?
- *No, acompañado de alguien más adulto*
- ¿cómo quién?
- *Como la miss (se refiere a la suya)*
- ¿por qué con un adulto?
- *Porque es peligroso*
- ¿por qué es peligroso?
- *Porque pasan carros*
- Ah mira, pero si tú vas a ir a la dirección ¿tu irías solito a decirles?
- Sí
- ¿y no necesitarías de un adulto?
- No
- ¿tú solito?
- Sí
- Entiendo ¿hay algo importante que no te haya preguntado?
- *Sí, más tarea*
- ¿para ti es más importante que dejen más tarea?
- Sí
- Ok. Pues muchas gracias (digo su nombre) ya acabamos. Te acompaño.

Entrevista niña 1º de primaria

- En la escuela ¿qué crees que sea justo y qué crees que sea injusto?
- *Que robemos y lo que es justo, es que lo devolvamos*
- Que lo devolvamos... si se lo roban, que lo devuelvan
- ¿y qué es injusto?
- *Que no robemos cosas*
- ¿qué otra cosa crees?
- Que también si algo está en la mano del compañero le digamos "¡dame eso!"
- ¿qué no es de él o sí es del?

Que no es de él

- Ah... ok. Dime ¿esta escuela es justa o injusta?
- Sí
- ¿Por qué?
- *... mm... no sé... porque en esta escuela... tenemos que... porque si es para los que si quieren poner atención*
- ¿es para los que si quieren poner atención? ¿Y para los que no quieren? ¿no es?
- No
- Entonces... ¿y hay niños que no ponen atención?
- *Ujum*
- Entonces la escuela es injusta ¿no? Porque sí hay niños que no ponen atención, están ahí y no les hacen caso ¿verdad?
- Sí
- Entonces, para que esta escuela sea justa ¿les deben hacer caso?
- Sí
- Ok. ¿pero tú crees que todos los niños deben hacer caso?
- (afirma con la cabeza)
- ¿cómo harías para que las reglas de la escuela las decidan: ustedes los niños, las maestras de la escuela y la directora?
- *Ponernos de acuerdo*
- ¿cómo?
- *Que digamos algo y nos pongamos de acuerdo*
- ¿cómo qué?
- *Si te dicen "hacemos un dibujo para que la escuela se vea más bonita" y todos "no otra cosa"... y todos dicen "ya sé ¿qué tal si hacemos una, un... ¿cómo se llama?...una flor" y todos dicen "sí"*
- Ah... que todos pudieran ponerse de acuerdo para decir ¿qué hacer?
- Sí
- ¿cómo sería una escuela perfecta?
- *Bonita, tirando cosas en la basura y en... y este... y recoger lo que se nos caiga en la basura*
- ¿quién los debería de recoger?
- *Nosotros porque a nosotros se nos cayó*
- Así es ¿verdad?, sino, no sería justo. Dime ¿tú qué harías para que en la escuela se pueda lograr eso? Que la escuela sea justa, que este limpia con la basura en su lugar, ¿tú qué propones?
- *Levantaría todas las cosas y las echaría al bote de la basura*
- ¿tú sola?
- (afirma)
- ¿sí? ¿apoco podrías con tanto?
- Sí
- ¿y no les sugerirías lo mismo a tus compañeros?
- Sí
- ¿qué les dirías?
- *Les diría "para que se vea la escuela limpia ¿me ayudan a alzar toda la basura?"*

- Ah, interesante. Nadie me había dicho esto, ni siquiera los niños de 6°. Muy interesante lo que cuentas.

La última pregunta sería: ¿qué problemas crees que tenga la escuela que los niños puedan arreglar?

- *Si un bote esta así chueco, lo tenemos que levantar y acomodar, o si esta golpeada una sillita, así pequeñita, la debemos poner así como es, para podemos sentarnos*
- ¿acomodar las cosas en su lugar verdad? Como te pregunto si hay problemas en la escuela ¿tú crees que eso le pase a la escuela, que las cosas estén mal acomodadas?
- (niega con la cabeza)
- ¿segura que no?
- (niega)
- Entonces ¿qué problemas crees que haya en la escuela?
- ... *Ninguno*
- ¿Ninguno? Ok. De las preguntas que te hice ¿crees que haya algo importante que me digas que no te haya preguntado?
- "ah ah" (negación)
- Que sea importante ¿no? Bueno pues muchísimas gracias (digo su nombre), ya acabamos la entrevista. Gracias...

Niña 2° de primaria

- ... Dime, ¿para ti qué es justo e injusto en una escuela?
- ... *no sé... no sé*
- ¿qué crees que sea justo en una escuela?
- *¿Injusto?*
- No, "Justo"
- ... *no entiendo*
- Ah ¿sabes qué es "justicia"?
- *No*
- ¿has escuchado "ay que injusto eres"?
- *Sí*
- ¿sí? ¿y porque les dicen así a los niños?
- *Porque son injustos*
- ¿qué hacen?
- ... *juegan*
- ¿juegan? ¿por eso son injustos?
- *No*
- Ah ¿verdad? Es cuando, sí tú te das cuenta, cuando no son parejos, cuando a veces abusan. Eso es cuando son injustos ¿sí?
- *Si*
- Y puede significar muchas otras cosas, pero yo quiero saber qué significa para ti. Por eso te pregunto ¿qué es justo en una escuela?
- *Justo es... ¿eh?... No.*
- ¿y justo qué sería?
- *¡Ay! no sé*
- Bueno, ahorita nos acordamos. ¿crees que la escuela sea justa?
- *Sí*
- ¿por qué?
- *No sé*
- ¿qué tiene para que sea justa?
- *Tiene árboles*
- Árboles, ¿qué más?
- *Baños*
- Baños, ¿qué mas tiene la escuela que la hace justa?
- *Tiene dibujitos*

- ¿dibujitos? ¿dónde?
- (señala hacia los dibujos de los niños del salón donde estábamos, los cuales expresan indicaciones en caso de accidentes)
- Ah, sí es cierto ¿verdad?

Dime, ¿qué podrías hacer para que los maestros, la directora y los niños como tú decidan las reglas?

- ¿las reglas?
- Sí
- *No gritar, no correr, no jugar... bueno sí, no correr...*
- ¿esas reglas tú crees que son importantes?
- Sí
- ¿tú pondrías otras reglas?
- Sí
- ¿qué reglas pondrías que sean justas?
- *¿justa?... tirar la basura a los botes*
- ¿y tú qué harías para que esa regla, si no estuviera, se hiciera?
- *¿le diría?*
- ¿a quién?
- *A la directora*
- ¿le dirías a la directora? Ok

¿Cómo es una escuela perfecta?

- *Una escuela perfecta, es limpia, con salones grandes, limpio el piso, que este todo limpio, que haiga árboles, que haiga (no se escucha) limpio, que haiga... ¡ay! No sé... limpias las ventanas, las puertas con grupos... nada más*
- ¿nada más? Y tú qué harías para que eso sucediera?
- *Limpiar*
- ¿tu solita?
- *Bueno, con mi compañeros*
- Ok. Dime ¿qué crees que tenga la escuela de problemas que los niños puedan solucionar?
- *¿No pegar?*
- ¿no pegar? ¿tú qué harías para que ya no pegaran?
- *Llamarles a sus mamás, "y es que su hijo...", "que su hijo..."*
- ¿tú agarrarías el teléfono y le llamas a la mamá?
- Sí
- ¿qué le dirías a la mamá?
- *Que su hijo está pegando*
- Ok. ¿qué otro problema crees que tenga la escuela que los niños puedan solucionar?
- *¿correr?*
- ¿correr? ¿tú crees que sea un problema?
- No
- Digo: si tú piensas que es un problema está bien. ¿tú piensas que es un problema?
- Sí
- ¿por qué?
- *Porque si los niños corren se tropiezan por algo y se lastiman, bueno, se caen*
- ¿y tú qué crees que se deba de hacer?
- *No correr, (no se escucha)*

Y nada más

- Ok ¿crees que haya algo que no te he preguntado que sea importante?
- No
- ¿ya sabes qué es justo e injusto?
- *Justoeinjusto...*
- Sí, mira, lo voy a escribir.
- *Justoeinjusto*
- (leemos las palabras). ¿Qué crees que haya justo en una escuela?
- *Campanas*

- ¿campanas? ¿por qué?
- *Cuando tocan, si hay un temblor, todos "tun, tun, tun" (sonido de campana)*
- Ah, ¿es justo que cuando haya temblor toquen?
- ¡Sí!
- ¿Qué más?
- *Ponen...* (señala el extintor)
- ¿extintores?
- Sí
- ¿por qué?
- *Por si hay fuego y poner un dibujo en "qué se hace en los incendios", ¿qué hacen en un... temblor"*
- Oye muy interesante, nadie me había dicho eso, es muy interesante lo que dices, dime, ¿qué sería en una escuela injusto? (se lo escribo)
- *Injusto sería que no hubieran campanas, que no hubiera sillas de estas (donde estamos sentados), que no hubiera salones, que no hubiera botes de basura, ni árboles*
- ¡Ah, ya entendí! O sea, ¿la naturaleza es importante? ¿y la seguridad? (es hasta este punto donde comprendo por qué dice que debe haber "dibujos" que señalen medidas en caso de accidentes.
- Sí
- Ah, bueno, pues ya acabamos. Te agradezco mucho (digo su nombre) por ayudarme

Entrevista niño 2° de primaria

- Quiero preguntarte primero, en una escuela ¿qué es justo y qué es injusto?
- *Justo... no pelearse... pegar...*
- ¿qué más?
- *Debemos de trabajar justo*
- ¿qué otra cosa sería?
- *No pegarle a los demás*
- ¿esta escuela es justa o injusta?
- Sí
- ¿por qué?
- *No le pegan a los niños*
- ¿no se pegan?
- Sí
- ¿qué harías tú para que ustedes los niños, los maestros y la directora pusieran las reglas?
- *Pues decirles que las pongan*
- ¿pero si tú quieres poner una regla? ¿o quitarla?
- *Pues la quito*
- ¿así nada más?
- *No, le digo "quiero quitar esta regla"*
- ¿y tú crees que te haga caso?
- *No*
- ¿qué harías para que te haga caso?
- *Le diría por favor*
- ¿pedir por favor?
- Sí
- ¿qué más?
- *Pues, si me dijera que sí*
- ¿qué regla te gustaría que se pusiera?
- *Pegarle a las niñas*
- O sea, ¿te gustaría poder pegarle a las niñas?
- (niega)
- ¿qué regla quisieras que se quitara?

- *La de no pegarle a los niños*
- ¿a los niños?
- *A las niñas*
- O sea, ¿te gustaría pegarle a las niñas?
- *No*
- Bueno, entonces una regla que quisieras quitar es “no pegarle a las niñas”. Si dice “no pegarle a las niñas” ¿tú la quitarías? ¿te gustaría pegarle a las niñas?
- *No*
- Entonces no te entiendo
- *Hm... es que, haber, si ponen una regla de pegarle a las niñas, yo voy y le digo, que quiten esas reglas.*
- Ah... pero yo te pregunto de las reglas que hay ahorita, ¿Cuál te gustaría quitar?
- *La de “no jugar cuando trabajamos”*
- ¿no jugar cuando trabajan?
- *Sí*
- Ok. Dime ¿cómo sería una escuela perfecta?
- *¿esta?*
- ¿qué debería de tener una escuela perfecta?
- *No pegar... no jugar cuando estamos trabajando... y ya*
- ¿y ya? Dime, ¿qué problemas crees que tenga la escuela y que los niños puedan solucionar?
- *¿qué problemas?... que no se puede trabajar*
- ¿cómo?
- *Pues diciéndoles que trabajen*
- ¿a quiénes?
- *A los niños*
- ¿pero no se puede trabajar por ustedes o por quienes?
- *Por las niñas*
- ¿por qué?
- *Por que las niñas nos molestan*
- Ah, ¿las niñas los molestan?
- *Sí*
- ¿decirle a las niñas?
- *Sí*
- Y ¿qué otra cosa crees que tenga de problemas la escuela?
- *Pues que no llevan la tarea*
- ¿cómo le harías?
- *Diciéndoles que lleven la tarea*
- Si no lo hacen ¿cómo le puedes hacer?
- *Ah, decirles que ya se pongan a hacer la tarea*
- ¿exigirles? ¿gritarles? ¿Que ya se pongan a hacer la tarea?
- *Sí*
- ¿Y si no hacen caso?
- *Pues es su problema*
- ¿qué pasa?
- *Pues sacan cero*
- ¿sacan cero? ¿qué más?
- *Que sacan cero... además de cero los van a reprobar*
- ¿pues si verdad? Bueno, ¿algo que no te haya preguntado que me quieras decir?
- *Nada más*
- ¿nada más? Bueno, pues muchas gracias (digo su nombre). Vamos.