



Entreciencias: diálogos en la Sociedad

del Conocimiento

E-ISSN: 2007-8064

entreciencias@enes.unam.mx

Universidad Nacional Autónoma de

México

México

van Dijk Kocherthaler, Sylvia Catharina; González Ontiveros, Anel

El derecho a la educación en la cotidianeidad escolar

Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento, vol. 1, núm. 2, diciembre, 2013,

pp. 149-159

Universidad Nacional Autónoma de México

León, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457645124006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



El derecho a la educación en la cotidianeidad escolar

Right to the education in the school routine

Recibido: 31 de julio de 2013. Aceptado: 23 de septiembre de 2013

Sylvia Catharina van Dijk Kocherthaler¹ y Anel González Ontiveros²

Universidad de Guanajuato

Resumen

El derecho a la educación no es sólo una cuestión de aulas, maestros, bancas escolares y retención de estudiantes. Los miembros de la comunidad educativa necesitan pensar de manera colegiada cómo constituirse en garantes del derecho a la educación y, en consecuencia, de todos los demás derechos del niño. La calidad no sólo se mide por el logro educativo, sino por las circunstancias que viven los niños y niñas en la cotidianeidad, la calidad de las relaciones que definen el clima humano, y el tipo de actividades que se realizan diariamente.

El artículo inicia con una reflexión en torno al marco legal que se establece a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (ONU, 1989), enseguida se discuten las categorías que se desprenden de éste para la educación y se desarrolla un cuerpo de ideas que permiten pensar la política pública y las prácticas educativas de manera crítica.

Palabras clave: Derecho a la educación, cotidianeidad en las escuelas, calidad de los servicios educativos, derechos del niño.

Abstract

The right to education is not only a question of classrooms, teachers, desks and keeping children in school. All members of a school community are duty-bearers of the right to education and, consequently, of all the other children's rights. All members of a school community need to reflect collectively about the quality of the services they offer. This can not only be measured by the learning outcomes, but also by the concrete conditions in which children live at school, the quality of the relationships adults establish with them and amongst peers, which will determine the human climate in schools, and the activities children are invited to develop on a daily basis.

The article starts with a reflection on the legal framework that has been established in all countries that have signed the International Convention of the Rights of the Child (UN, 1989), following a discussion of the categories that can be elicited from this document for education and then we develop a critical approach to think about public policy for education and about the daily practices at school.

Keywords: Right to education, daily life in schools, quality of educational services, rights of the child.

El secreto de la genialidad es el de conservar el espíritu del niño hasta la vejez,

lo cual quiere decir nunca perder el entusiasmo.

-ALDOUS HUXLEY

INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación es uno de los que se incluye en las convenciones de derechos humanos, tanto para niños como para adultos; pertenece a la familia de las garantías individuales, pero también a los derechos culturales, so-

ciales y económicos. Todos los derechos tienen la característica de ser inalienables, indivisibles, intransmisibles e imprescriptibles, razón por la cual no se pueden ver de forma aislada, y el ejercicio de cualquier derecho implica

¹ Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora-investigadora del Departamento de Educación, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guanajuato, campus Guanajuato. Pertenece al Cuerpo Académico Configuración Formativa: significaciones y prácticas. Sus líneas de investigación son: análisis filosófico e histórico social de configuraciones formativas. Correos electrónicos: sylviavd@ugto.mx, dijkhoo@prodigy.net.mx.

² Doctora en Pedagogía. Profesora-investigadora del Departamento de Educación, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guanajuato, campus Guanajuato. Pertenece al Cuerpo Académico Configuración Formativa: significaciones y prácticas. Correo electrónico: ontiveros@ugto.mx.

el cumplimiento de todos los demás, al mismo tiempo.

El mundo educativo todavía tiende a fragmentar la realidad en campos de estudio, asignaturas, tiempos, secuencias, prioridades y evaluaciones; por lo tanto, en este contexto, es muy difícil pensar en el derecho a la educación —más allá de la provisión de la oferta educativa—, que garantice a toda la población el acceso en equidad de oportunidades. También se reconoce que el derecho a la educación, en teoría, actualice el ejercicio de todos los demás.

El Estado, como el principal garante del derecho a la educación, se ha ocupado, en casi todos los países del mundo, de ampliar la cobertura, encontrar formas de atender a grupos marginados y vulnerables, abatir el abandono escolar y el rezago educativo. Sin embargo, igualmente importante es el cumplimiento de la **provisión** —cubriendo las características señaladas en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (ONU, 1989) y la Declaración Universal de la Educación para Todos—, la **protección** contra todo tipo de violencia —directa de adulto a niño o entre pares, estructural y simbólica— y de **participación** —para vivir un régimen democrático en la vida escolar cotidiana y tener la oportunidad de construir el conocimiento en un espacio dialógico, reflexivo y de acción transformadora— en todos los establecimientos escolares.

Siguiendo el espíritu del contenido de las convenciones internacionales, que establecen el derecho a la educación, se asume que los servicios educativos deberían ser espacios donde los individuos se forman en un proceso de ampliación de libertades personales, a la vez que fomentan en ellos las responsabilidades ciudadanas conducentes al bien común de la sociedad en pro de la paz. Sin embargo, varios estudios desde la pedagogía crítica (Freire, 2006a; Giroux, 1993; Holt, 1973; Goodman, 1975; McLaren, 1999; Bordieu & Passeron, 1996) han demostrado que los servicios educativos, lejos de lograr lo anterior, reproducen y legitiman las inequidades en la sociedad, ejercen violencia directa, estructural y simbólica, utilizan de manera arbitraria el poder, reproducen patrones de discriminación de género, de clase social, pertenencia a diversas etnias, color de piel, belleza y características como obesidad, alguna discapacidad, falta de peso, entre muchas otras.

Así las cosas, ¿cómo lograr el cumplimiento del cometido del derecho a la educación, como lo señalan las

convenciones y declaraciones universales, en estas circunstancias en las que el *habitus* (Bordieu & Passeron, 1996) no logra trascender las formas de relación que provocan las injusticias que caracterizan nuestra convivencia social?

Ciertamente, el reto es cambiar el *habitus*, tanto en los sistemas de política pública, como en los establecimientos educativos.

Este ensayo busca provocar una reflexión crítica de política pública y de las prácticas educativas desde un marco de los derechos humanos. Este ejercicio ha permitido construir un andamiaje para pensar el derecho a la educación desde los derechos del niño.

A continuación se comparten los aportes de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (ONU, 1989), (“La Convención” en adelante) que nos ayudan a entender y operar un enfoque de derechos para la educación.

LA CONVENCIÓN INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

La Convención es un documento que representa un paraguas en la forma de pensar la niñez y, consecuentemente, en la manera de concebir los espacios destinados a —y las relaciones que se establecen con— niños, niñas y adolescentes, en los lugares donde se prestan servicios directos a este grupo de población.

En La Convención se define al niño o niña como todo ser humano menor de 18 años, a menos que la legislación nacional otorgue la mayoría de edad más tarde y, en este caso, seguirá siendo niño hasta ese momento. Se reconocen ciertas características que los seres humanos comparten en sus primeros ciclos de vida:

- a) Se considera que son seres humanos en desarrollo, con facultades en evolución (Artículos 5º, 6º, 12º, 17º, 18º, 27º, 28º, 29º [ONU, 1989]), —implícitamente se reconoce a la niñez como la etapa vital de aprendizaje acelerado—;
- b) capaces de ejercer sus derechos, conocerlos y exigirlos (Artículos de participación: 9º, 12º, 13º, 14º, 15º, 31º [ONU, 1989]);
- c) se reconoce que son vulnerables frente a los adultos y, por ello, es necesario protegerlos (Artículos de protección: 2º, 3º, 8º, 9º, 11º, 16º, 17º, 19º, 20º, 22º,

- 23°, 25°, 32°, 33°, 34°, 35°, 36°, 37°, 38°, 39°, 40° [ONU, 1989]);
- d) y dependientes del adulto, lo que se refleja en los artículos de provisión: (4°, 5°, 6°, 7°, 10°, 18°, 21°, 23°, 24°, 26°, 27°, 28°, 29°, 30°, 31°, 39° [ONU, 1989]);
- e) que están inmersos en estructuras sociales que se constituyen en el entorno que debe facilitar y garantizar todo lo establecido en La Convención (Preámbulo, Artículos: 2°, 7°, 8°, 16°, 18°, 22°, 27°, 30°, 39° [ONU, 1989]).

En La Convención se señalan tres ámbitos de socialización. En cada uno de ellos, los adultos se constituyen en los garantes para el cumplimiento de los derechos: la familia, como núcleo primario (se explicita su composición diversa), el grupo social al que pertenece, —como el núcleo secundario que le completa su identidad cultural, con lenguajes determinado, y al Estado, como ámbito social que estructura en términos económicos, políticos, educativos y sociales las sociedades nacionales. Se asume la interdependencia de las tres esferas y la relación dialéctica entre los actores de las mismas.

La Convención le dedica dos artículos (28° y 29°) a la educación, y establece en ellos ciertos criterios mínimos, que se consideran indispensables para que este servicio cumpla con su cometido. En el ámbito educativo, La Convención retoma aspectos importantes de acceso e inclusión, para garantizar a todos los niños y niñas el derecho a la educación, y también establece ciertas finalidades con las que debe cumplir la educación. Los niños y las niñas:

- a) Serán estimulados para lograr el desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física hasta el máximo de sus potencialidades.
- b) Aprenderán el respeto de los derechos y libertades.
- c) Aprenderán a respetar a sus padres.
- d) Tendrán derecho a su identidad cultural, su idioma y sus valores; al mismo tiempo aprenderán a respetar estos derechos de los demás países y grupos humanos.
- e) Aprenderán a cuidar el medio ambiente.
- f) Conocerán los principios básicos de salud y nutrición, higiene y saneamiento ambiental, prevención de accidentes.
- g) Participarán en la abolición de las prácticas perju-

diciales para la salud.

Por último, La Convención establece que el sistema educativo garantizará a las generaciones jóvenes la preparación para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre los pueblos.

Estos criterios, de carácter obligatorio, definen el actuar de los adultos y de los Estados como garantes del derecho a la educación de niños y niñas. La educación cumplirá con las características necesarias para lograr que las sociedades funcionen a favor del interés superior de cada niño y niña, sin dejar de contemplar, en cada acción, el bien común de los seres humanos que los rodean. Se asume que el sistema educativo facilitará los aprendizajes necesarios a las generaciones jóvenes, es un espacio de socialización en el que se viven experiencias y es fundamental alentar el entusiasmo por aprender, la curiosidad, el placer de crear, de disfrutar las sensaciones que el entorno despierta en los seres humanos; todas, características de un niño sano y lleno de energía. Es decir, se reconoce la importancia del presente que viven niños y niñas, así como el futuro en el que se integrarán de lleno a la vida productiva y a la toma de decisiones en sus sociedades. Llama la atención que La Convención se refiere al aprendizaje que deberán lograr los niños y niñas; es decir, no es suficiente con que se “enseñe”, es necesario facilitar y garantizar el “aprendizaje”. Con esto se hace evidente que La Convención adoptó el paradigma pedagógico de la centralidad del alumno en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Otra característica importante es la inclusión en las aulas, pues el principio de la no discriminación es transversal a todo el articulado de La Convención.

El derecho a preservar y vincular los aprendizajes desde la cultura propia es especialmente relevante para grupos minoritarios o subalternos mayoritarios —como el caso de los niños y niñas pertenecientes a poblaciones indígenas—, pues ellos tienen derecho a recibir la educación básica en su lengua materna, donde el castellano sea su segunda lengua. O bien, se promoverá la educación bilingüe con el objetivo de lograr el dominio de ambos idiomas, y de ambas cosmovisiones.

Para garantizar el derecho a la educación en igualdad de oportunidades, los sistemas escolares deberán diseñar estrategias, horarios y modalidades educativas com-

patibles con las necesidades de niños y niñas migrantes, en situación de calle, con capacidades diferentes, con la finalidad de responder a sus condiciones específicas.

Los discursos oficiales y las modificaciones legales se acercan a estos ideales. Sin embargo, las prácticas escolares, con valiosas excepciones, siguen reproduciendo regímenes de organización cotidiana autoritarios y violentos que reproducen y legitiman la inequidad social, ya que la cultura dominante determina la cultura escolar sin la mediación necesaria, ni el respeto cultural que requieren niños y niñas que crecen en subculturas alternas (Bourdieu y Passeron, 1996). Con la finalidad de que los derechos humanos no sigan siendo decálogos de buena voluntad, los países necesitan incluir en su marco legal leyes reglamentarias que expliciten mecanismos para hacerlos exigibles y justiciables. La medida en la que esta exigibilidad y justiciabilidad se haga realidad dependerá mucho de la capacidad ciudadana y de su organización. El reto para nosotros los pueblos latinoamericanos es grande, y aún más si consideramos que el siglo XXI requiere de ciudadanos globales (Pries, 2008), es decir, que actúen localmente y piensen globalmente, o como dice Bobbio, sólo la ciudadanía mundial garantiza la paz en y entre los pueblos:

La democracia es la sociedad de los ciudadanos, y los súbditos se convierten en ciudadanos cuando se les reconocen algunos derechos fundamentales, habrá una paz estable, una paz que no tenga la guerra como alternativa, sólo cuando seamos ciudadanos no ya solamente de este o aquel Estado, sino del Mundo (Bobbio, 1981:9).

Ahora bien, si analizamos el concepto de niñez en perspectiva histórica (Aries, 1973), se desprende que, desde la época griega, el adulto se ha aproximado al niño, desde su vulnerabilidad y su dependencia, y desde la posibilidad de proyectar en él los anhelos e ideales de los progenitores y de la sociedad en general. La Convención no escapa a esta tendencia.

Sin embargo, tímidamente se plantea, también, una visión desde la fortaleza y la abundancia de la niñez. Se introduce su condición de sujeto, —y con ello de ciudadano—, con derecho a participar, opinar, formar parte de la toma de decisiones. Si bien estos planteamientos son los menos fuertes y precisos en La Convención, ya están

presentes. Esta es la visión innovadora que aporta este documento y que requiere de un análisis y despliegue mayor. Desde la abundancia y la fortaleza de la niñez, es posible pensar que el siglo XXI acceda a un proceso de recreación de sus sociedades con la participación activa de los niños y niñas a partir de sus aportes originales, derivados de su peculiar manera de recrear el mundo, de forma entusiasta, creativa, no censurada por convenciones sociales. Libre y abierta.

No se trata de que el péndulo se mueva de la victimización hacia un empoderamiento unilateral, pues la vulnerabilidad y dependencia de niños y niñas es una característica intrínseca a ellos, que se compensa con su enorme resiliencia y sus ojos, corazones y mentes abiertos, capaces de mirar, sentir y analizar, sin tantos condicionamientos como lo hacen los adultos. El ejercicio de la libertad individual dentro de un marco del bien común no es sencillo, pero niños y niñas son capaces de conducirse con frescura dentro de estos parámetros. La dificultad para los adultos es dejar de querer controlarlos y conducirlos dentro de sus propias estrecheces o amplitudes.

En este contexto, se abordará, en el siguiente apartado, la discusión sobre la calidad educativa a partir de los principios de La Convención.

LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE LA CONVENCIÓN

Las características de las definiciones legales tratadas en el apartado anterior, se constituyen en materia de estudio y reconceptualización para quienes se ocupan del campo educativo. Se plantea la necesidad de repensar la educación en función de lo que establece La Convención.

Los sistemas educativos han transmitido una visión fragmentada de la realidad, y es urgente que la educación contemple la totalidad, la unidad, la integralidad, y reconozca la imbricada red de relaciones en la que se mueven los educandos (Morín, 2001). Así, el ejercicio cotidiano de todos sus derechos es motivo del análisis de la realidad de los escolares, dentro y fuera de la escuela. Los niños y niñas necesitan construir una lectura crítica de su realidad, desde sus propias vivencias y experiencias en todos los ámbitos en los que se desenvuelven: la familia, la comunidad, la escuela, su región, su país, su planeta. Esta visión educativa se retoma de Paulo Freire (1979; 2002a; 2002b; 2006a; 2006b) que, si bien

escribe sobre la alfabetización crítica para la educación de adultos, es igualmente válida para los niños, niñas y adolescentes.

La concepción de niñez en el marco jurídico confluye con el nuevo paradigma educativo que se refiere a la centralidad del educando —concepto que necesita todavía de mucho trabajo en cuanto a las herramientas metodológicas de facilitación de procesos de aprendizaje—, para lograr esa inclusión de la diversidad de talentos y de formas de construir conocimiento, que hacen único a cada ser humano; pero que al mismo tiempo, y de cara a la diversidad, favorecen en y a través del trabajo conjunto y cotidiano el respeto a la diferencia y la posibilidad del diálogo, con la finalidad de crear un mundo más rico en diversidad y en significados.

Este paradigma se vincula directamente con los esfuerzos de inclusión presentes en la gran mayoría de los sistemas escolares. Es un reto a lograr que todos los niños y niñas de Latinoamérica tengan la oportunidad de ingresar y mantenerse en la escuela durante el periodo que se ha establecido como educación básica obligatoria (preescolar, primaria y secundaria), y que este acceso garantice también el logro educativo. Ya no es suficiente el derecho a la escuela, es necesario hacer realidad el ejercicio del derecho a aprender (Jomtien, 1990). En este afán de hacer realidad los derechos de una educación de calidad a todo niño y niña, el reto es definir esta calidad en términos de La Convención.

El acceso con equidad ha sido un debate fuerte en América Latina. Los países de esta región han avanzado en las estadísticas que se refieren a la cobertura, al abandono escolar y a la reprobación, sin embargo, el sistema educativo reproduce la estratificación social: las escuelas públicas operan con instalaciones deficientes, número excesivo de niños por aula, equipamiento y materiales muy pobres, mientras se ha fomentado la creación de escuelas privadas con instalaciones de primer mundo, número limitado de niños por aula, equipamiento y materiales ricos, variados y con tecnología de punta. La inequidad educativa —que de facto se manifiesta en escuelas de acuerdo con el estrato socioeconómico al que pertenecen los padres de los niños, niñas y adolescentes, que asisten a ellas— está abriendo brechas cada vez más difíciles de cerrar. A las desigualdades socioeconómicas se suman las de la adquisición eficaz de las herramientas básicas de la cultura universal: lectoescritura, matemá-

ticas, capacidad de pensar críticamente, de prepararse adecuadamente para el mercado laboral, y el uso de la tecnología de información y comunicación. Los países que han logrado trascender con mayor eficacia la cuna como destino (Noruega, Finlandia, Dinamarca, Suecia, Japón, Nueva Zelanda y Canadá), han invertido fuertemente en un sistema educativo público de calidad, a cuyas escuelas acuden todos los niños y niñas, no importando su extracción socioeconómica.

Otros hiatos que el sistema educativo reproduce, son los de la valoración cultural y étnica. En la medida en la que se enfatizan los aprendizajes de los conocimientos que aporta la cultura occidental, y se valoran de manera implícita todas aquellas manifestaciones artísticas de las culturas de Occidente, sin dar el mismo peso a las autóctonas y a las de otras partes del mundo, se está obstruyendo una posibilidad real de fomentar la comprensión y la aceptación profunda entre personas y pueblos diferentes. En las imágenes se siguen privilegiando figuras que representan la raza blanca, los estratos socioeconómicos altos y los entornos urbanos y, como bien decía McLuhan (1973): medio es mensaje. Desde la perspectiva de este teórico, la infraestructura deficiente y descuidada, la actitud de los maestros, la edición de los libros, la forma en que se corrige, van determinando cómo se entiende y resignifica el mundo. En su obra afirma que: “el medio le da forma, controla la escala y la forma de la asociación humana y de su acción” (McLuhan, 1973: 16).

El sistema escolar público en toda América Latina se convierte más y más en la escuela para los pobres, y las instituciones privadas son las de los ricos; la política educativa está permitiendo que se dé una especie de nuevo “apartheid”, en el que el capital cultural de las escuelas de los “ricos” provoca una diferencia cada vez mayor en los logros educativos de unas escuelas y de otras (para México este fenómeno está documentado, véase Backhoff *et al.*, 2007).

Estas condiciones, no se reflejan en las estadísticas, y los gobiernos omiten el señalamiento de estas problemáticas que ellos mismos provocan, reproduciendo el *status quo*. En el mundo entero, ésta es una tendencia creciente, ya que, actualmente, todo se convierte en mercancía. La educación no escapa a este fenómeno y se le considera una inversión por parte de quienes buscan los servicios y un negocio, sujeto a las leyes del mercado, para quienes lo ofrecen. Obviamente, estas tendencias son un flagran-



te desconocimiento del principio de igualdad de oportunidades planteado en el marco legal. Este problema se puede subsanar con una fuerte inversión en educación pública, que privilegie la disminución del número de alumnos por aula y estrategias de intervención que empoderen al maestro para asumirse facilitador amoroso y entusiasta de los aprendizajes de niños y niñas. La equidad requiere de la política pública una inversión doble en las escuelas donde el capital cultural es menor, reduciendo el número de alumnos por grupo, otorgando materiales a estos establecimientos, entre muchas otras medidas posibles. Sin embargo, las propias políticas educativas y administrativas del Estado empoderan y favorecen, dentro de la escuela pública, a aquellas que responden a las expectativas planteadas por organismos internacionales (OCDE, BM), un esquema donde se premia a maestros (y, en ocasiones, a sus escuelas) que lograron cumplir o acercarse a los estándares planteados y condenando a la marginación y al olvido a aquellas escuelas y maestros que no logran los estándares mínimos. Todo ello fortalece la estratificación y la reproducción de una educación de primera (escuelas privadas), una de segunda (escuelas públicas con logro educativo bueno) y otra de tercera (el resto de las escuelas públicas).

El segundo aspecto debatido con respecto a la equidad en el acceso, se refiere a los niños y niñas con capacidades diferentes, pues aquí la controversia del interés superior del niño no ha terminado. Si bien estudios han enseñado que estos alumnos aprovechan mejor y aprenden más en ambientes escolares regulares (Woodhead, 1996; Moriña Díez, 2004; UNESCO, 2008), hay muchos maestros que no saben cómo integrarlos en las dinámicas del aula y, además, argumentan que la atención que requieren, opera en detrimento del interés superior de los demás niños y niñas. Esta discusión es muy acalorada en varios países. En México se ha adoptado la política de las escuelas incluyentes; sin embargo, sigue habiendo una gran polémica en torno al tema y, en la vida cotidiana, la mayoría de los niños y niñas con capacidades diferentes son discriminados social y educativamente y excluidos dentro de los establecimientos escolares a los que acuden.

Detrás de muchas disputas ideológicas se esconden aspectos económicos, pues los gobiernos han visto en las políticas de inclusión una manera de ahorrar fondos con la abolición de las escuelas especiales. Sin embargo, los

educadores argumentan —y con razón— que la inclusión implica, necesariamente, educadores especializados, integrados en las escuelas regulares, y esto da como resultado un incremento en el personal por niño, lo que encarece la atención a los niños con necesidades educativas especiales.

Por último, el aspecto del acceso con oportunidades de equidad refuerza la postura de quienes pelean por una escuela pública que realmente logre brindar acceso a todos los niños y niñas, y que cumpla con los requisitos de calidad establecidos por La Convención, así como con los que las sociedades en general perciben como necesarios para las nuevas generaciones.

Cabe señalar que en esta querella también está presente el conflicto en torno a la laicidad en el sistema escolar. La Iglesia Católica sigue buscando la hegemonía en la educación en Latinoamérica, misma que ha perdido a partir de las guerras y revoluciones sociales en diferentes momentos de la historia de los países de la región. En otras partes del mundo, los militantes musulmanes hacen lo mismo. Pocos gobiernos han sido explícitos al respecto. Francia, recientemente, defendió la laicidad, estableciendo que niños y niñas en los establecimientos educativos no deben usar prendas o símbolos que los vinculen con alguna religión.

Como señalan Hammarberg y Belembaogo, cualquier forma de discriminación constituye el centro de las violaciones de los derechos humanos. “La discriminación incluye elementos de injusticia y tiende a ser catalizada por disparidades, tanto económicas, como sociales” (2000: 15). Así, plantean que el derecho a una escuela de calidad es igual para todos los grupos sociales, sin distinción por estatus económico, género, convicción religiosa y condición cultural o geográfica. En los casos en los que elementos culturales actúan en detrimento de un grupo de niños o de niñas, argumentan que es necesario tomar medidas proactivas para trabajar hacia la eliminación de las condiciones que generan desigualdades de principio. En otras palabras, niños que provienen de medios con problemas de negligencia, violencia o imposibilidad de provisión, debieran ser atendidos en las escuelas públicas con medidas especiales como podrían ser: comidas calientes para el almuerzo, bibliotecas, juegos de mesa, y actividades extraescolares de juego libre en tiempos en los que estarían solos en sus casas. Estas medidas compensan estos factores que los sitúan en desventaja desde el inicio de su trayectoria escolar. La asistencia a

servicios educativos y de cuidado diario de educación inicial y preescolar de calidad excelente, con números reducidos de alumnos por educador, de niños y niñas de grupos vulnerables sería otra medida posible para actuar de manera proactiva en su favor (Barnett & Boocock, 2001).

La problemática de mantener a los educandos en el sistema, se vincula de manera directa con la incapacidad de las escuelas de actuar considerando el interés superior del niño. El fenómeno del abandono escolar invita a todos los que tienen una responsabilidad directa con los niños y niñas a repensar críticamente los sistemas educativos (van Dijk, et al., 2010). La inclusión del ejercicio de los derechos en la cotidianeidad escolar, ayuda a equilibrar los derechos individuales, sociales, culturales, de participación y de protección, antes de tomar cualquier decisión. De esta manera se contribuye a seguir desarrollando nuevas formas de convivencia democrática en el mundo (Cillero, 1994).

Los funcionarios de gobierno están haciendo todo lo posible por lograr que los niños se adapten al sistema, en lugar de buscar innovaciones para que la educación se ponga a la altura de los niños y niñas, que crecen con televisión todo el día, con padres ausentes, con pocos hermanos y escasas redes de apoyo familiar, en espacios muy reducidos para moverse, equipados con videojuegos, sujetos a mayor violencia en el hogar y en la comunidad, asimilando cotidianamente los valores que transmiten los medios masivos, así como con el miedo por la inseguridad en varios planos, que se ha convertido en la bandera de los políticos para restringir los derechos humanos de las personas que conforman las sociedades (Klein, 2007). Esta perspectiva permite hacer uso de la imaginación y es más productiva que aquella que se ocupa en definir la educabilidad de los alumnos (Tedesco, 2007). El reto es lograr que el sistema se adapte a los mejores intereses de las nuevas generaciones, en entornos cada vez más plurales, rápidamente cambiantes e inéditos. Se ha llegado al consenso de que sólo escuchando a los niños y niñas, los adultos podrán conocer sus intereses, motivaciones y opiniones, para comprender, a través del diálogo permanente (Hammarberg & Holmberg, 2000: 36), cómo se les afecta cuando se toma una decisión de la problematización continua del quehacer cotidiano en las aulas, cuidando el clima humano y las relaciones entre todos los actores de la

comunidad educativa.

El peso que se da al aporte del niño irá aumentando de acuerdo con la evolución de sus facultades (Lansdown, 2005). Generalmente los adultos y los maestros tienden a subestimar las capacidades de los niños con los que interactúan. Durante la niñez, la capacidad está directamente vinculada a la libertad y el ejercicio autónomo de los derechos. Hammarberg y Holmberg (2000) dan ejemplos que son elocuentes en este sentido: un niño que ha adquirido la capacidad para cuidarse del flujo de vehículos, ha ganado la libertad de moverse solo en la calle y ejercer su derecho al libre tránsito. En otras palabras, mientras más capacidades se adquieren, menos tutelaje se requiere.

Al abordar esta problemática del sistema educativo, entra en juego el principio del derecho de los niños al desarrollo pleno de su potencial humano. Como bien señalan Petrén y Hart (2000), La Convención es el primer instrumento legal que no sólo contempla cuidados y protección de la infancia, sino que hace énfasis en el derecho a desarrollarse. Los autores plantean el reconocimiento de la dinámica propia de todo ser humano, que hay que respetar, pero, sobre todo, estimular con la finalidad de lograr su desarrollo pleno. Para ello, señalan, es necesario que niños y niñas sean actores de su propia construcción personal, que necesitan jugar, explorar, interactuar, pensar por cuenta propia y gozar del reconocimiento a sus aportes. El reto para los educadores es balancear adecuadamente los requerimientos de protección, provisión, participación, ejercicio de libertad y respeto al bien común.

La facilitación del despliegue pleno de cada ser humano es compleja, y requiere de una serie de actitudes importantes por parte de padres de familia y profesionales encargados de la salud, de la educación y del desarrollo infantil. La ciencia nos ha ayudado a entender mejor las características de la evolución de las facultades humanas durante las primeras etapas de la vida, pero todavía son más las interrogantes que las respuestas, y por ello se insiste en la invitación a todos los educadores a escuchar, dialogar y respetar a niños y niñas, a la vez se enfatiza la necesidad de generar las condiciones que les permitan adquirir las habilidades y competencias necesarias en un mundo cada día más complejo (Erickson, 1986; Piaget, 1970; Bruner, 1985; Cohen, 1997; Tonnuci, 1994).

¿Cómo cumplir con esta invitación a facilitar el pleno

desarrollo de cada individuo? La preocupación es que la operación cotidiana de la escuela y la aproximación metodológica en el aula encuentren las formas necesarias para adaptarse a las necesidades de los niños y niñas a quienes prestan servicios educativos. No a la inversa. Para decirlo de otra manera, en lugar de que la escuela sea un espacio para la domesticación, adaptación, reproducción y represión, ésta tiene el reto de convertirse en un sistema integral de protección y desarrollo de los educandos que acuden a ella, abriéndoles espacios de aprendizajes, a partir de la transformación de su realidad. Para ello, el juego, en todas sus modalidades y lenguajes, es una excelente herramienta y mediador.

Esta necesidad de la escucha activa por parte de los adultos nos lleva a otro de los principios de La Convención: la participación infantil. Este paradigma ha sido planteado por la escuela activa desde principios del siglo xx (Montessori, 1965; Freinet, 1996; Ferrière, 1928), pero no ha encontrado eco en la mayoría de los establecimientos educativos y centros de estudio.

El debate de la calidad en educación ha sido amplio y acalorado en la última década. Sin embargo, está bastante contaminado por visiones funcionalistas retomadas del mundo empresarial. Esto ha derivado en los indicadores nacionales. Por otro lado, hay educadores e investigadores, que han abordado el tema desde una perspectiva educativa (Aguerrondo, 1993; Peralta, 2007a, 2007b; Woodhead, 1996; Casassus, 1999; Moss, 2001; Fierro, 2010; Tonucci, 1994). Estos autores coinciden en determinar que “la calidad educativa hace referencia a un conjunto de propiedades o cualidades que requieren calificarse en función al concepto de educación que se aspira” (Peralta & Salazar, 2000: 17).

Lo que determina la calidad es la congruencia que se logra entre los distintos elementos que se evalúan (Bezies, 2002). Desde esta perspectiva, los criterios que se han aplicado para valorar la calidad de la educación inicial y preescolar han sido integrales, pero cuando se observan y evalúan otros niveles educativos se tiende a desvincular la educación de su entorno. El aporte desde la doctrina jurídica de la protección integral es que la educación y el ejercicio de los derechos se ejecuta a partir de la familia y su articulación con la comunidad y las instituciones del Estado (UNICEF, 2001).

Desde la mirada arriba expuesta, la calidad educativa es un ámbito en construcción, y desde nuestra perspec-

tiva necesita tener como finalidad la facilitación y la puesta en práctica de un enfoque de derechos.

CONCLUSIÓN

El derecho a la educación, tanto en términos prácticos como teóricos, sigue siendo un campo en construcción. La vinculación real y seria del marco legal vigente en todos los países que han firmado La Convención Internacional de los Derechos del Niño, con las prácticas cotidianas en los establecimientos escolares es un ejercicio poco común; sin embargo, abre las posibilidades para reflexionar con una mirada fresca y desde un marco de derechos, tanto las políticas públicas como las prácticas educativas.

Desde esta perspectiva, ¿cuáles serían las prioridades? En lugar de desprestigiar al magisterio y exigir un logro educativo estandarizado a nivel nacional e internacional de los estudiantes, la política pública debiera procurar condiciones de trabajo en las que maestros y alumnos puedan dialogar, escucharse. En términos prácticos a nivel internacional esto implica grupos de entre 12 y 18 niños y niñas en preescolar, grupos de entre 18 y 24 niños y niñas en primaria y secundaria. Actualmente, en las áreas urbanas, se sigue trabajando con aulas en las que ni siquiera caben las bancas, dejando un pasillo para pasar a sentarse en su lugar. Incluso en nivel preescolar nos ha tocado visitar aulas con 50 pequeños. En términos de las necesidades de los niños y niñas de esa edad, esto es una flagrante violación a su derecho al desarrollo de su máximo potencial. En estas circunstancias es mejor que se queden en casa.

Niños (y adolescentes) que se sienten tomados en cuenta y escuchados se comprometen con sus procesos de aprendizaje. Las indicaciones a los maestros deben ser en dirección opuesta a las que, normalmente, se escuchan por parte de directores, inspectores y supervisores. El diálogo y el juego implican movimiento y ruido en el aula, es decir, una dinámica vital pero organizada en la que todos conocen las “reglas del aula” pero en las que se puede participar, dialogar, caminar, jugar para aprender.

El magisterio en nuestro país tiene poca formación en

este sentido y prevalece, con honrosas excepciones, un clima de orden represivo en las escuelas, que ignora las necesidades de movimiento, de canto, de juego, de baile y de diálogo de un niño en etapa de crecimiento físico y de acelerada construcción de conocimientos. Las escuelas cada día cantan, bailan y juegan menos, como si estas actividades fueran una “pérdida de tiempo”, cuando todos los pedagogos sabemos cuán importantes son para el desarrollo integral de las nuevas generaciones.

En lugar de hacer exámenes de conocimientos a los profesores, se necesita ir a las aulas y valorar la calidad de las relaciones que establecen con sus alumnos. Todavía hay pocos maestros que saben escuchar a sus estudiantes, que previenen la violencia entre pares, que reconocen actos de discriminación y poseen las herramientas adecuadas para prevenirla. Las exigencias para el magisterio deben ir en este sentido, y la falta de conocimientos se puede subsanar con un adecuado acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Un maestro que se siente socialmente valorado y que realmente se puede concentrar en atender a sus estudiantes, corrigiendo trabajos, buscando materiales y juegos, aportando mediadores significativos para el aprendizaje, seguramente tendrá estudiantes con un mejor logro educativo que maestros saturados de tareas administrativas, a quienes les exigen un cúmulo de información, en línea, sin máquinas y sistemas de internet adecuados, continuamente atosigados en su seguridad laboral. Bajo estas circunstancias los maestros cada día rinden menos y vierten su enojo con las circunstancias en los niños, el eslabón más vulnerable en los establecimientos escolares.

Una mirada fresca abordaría los problemas del sistema educativo nacional apoyando a los maestros, para que ellos apoyen a sus alumnos, reduciendo cargas administrativas y número de niños por aula, invirtiendo en los establecimientos escolares para contar con el mobiliario y las instalaciones sanitarias adecuadas, llenando cada escuela con una biblioteca infantil que incluya juegos de mesa, brindándoles condiciones de formación continua significativas y pertinentes a los profesores, en las que también ellos y ellas sean tratados como sujetos de derecho.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, Inés. (1993). “La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación”. *La Educación*, (116), 34-62.
- Aries, Phillippe. (1973). *L'enfant e la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Seuil.
- Backhoff, Eduardo; Bouzas, Arturo; Hernández, Eduardo & García, Marisela. (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México, Implicaciones de política pública en el nivel básico*. México: INEE.
- Barnett, W. Steve. & Boocock, S.S. (eds.). (2001). *Early Care and Education for Children in Poverty, Promises, Programs, and Long-Term Results*. Albany: State University of New York Press.
- Bezies, Patricia. (2002). *Desarrollo y validación de un sistema de indicadores de eficacia universitaria*. Tesis doctoral inédita. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Bobbio, Norberto. (1981). “Presente y porvenir de los derechos humanos”. En *Anuario de Derechos Humanos*. 1 (1).
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. (1996). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 2^a ed. México: Fontamara.
- Bruner, J. (1985). “Narrative and paradigmatic modes of thought”. En E. Eisner (ed.), *Learning and teaching the ways of knowing*. Chicago: University of Chicago.
- Casassus, J. (1999). “Descentralización de la gestión en las escuelas y calidad de la educación ¿mitos o realidades?” En Cabral, Vera Lucía. *Descentralização da Educação..* Sao Paulo: Cortez Editora
- Cillero, Miguel. (1994). “Evolución Histórica de la Consideración Jurídica de la Infancia y Adolescencia en Chile” en Pilotti, Francisco (ed.), *Infancia en Riesgo Social y Políticas Sociales en Chile*, Montevideo: Instituto Interamericano del Niño, 75-138.
- Cohen, Dorothy H. (1997). *Cómo aprenden los niños*. Traducción de Zulia Marcela Fuentes y Eliane Cazenave Tapie. México: SEP. (Biblioteca del Normalista).
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (1917). *Última reforma publicada el 17-08-2011.*, Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/Leyes-Biblio/pdf/1.pdf>, consultado el 9 de octubre de 2011.
- Erickson, F. (1986). “Qualitative methods in research on teaching”. En M. C. Wittrock (ed.), *The Handbook of*

- research on teaching.* Nueva York: McMillan.
- Ferrière, Adolphe; (1928). *La práctica de la escuela activa: experiencias y orientaciones.* Traducido por Ro-dolfo Tomás y Samper. Madrid: Francisco Beltrán. Librería española y extranjera.
- Fierro, Cecilia, (2010). *Ojos que sí ven.* México: Somos-maestros.
- Freinet, Celestin. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas.* 2^a edición. España: Morata.
- Freire, Paulo. (1979). *Educación y cambio.* Traducción de Antonio Alatorre. Buenos Aires,: Búsqueda.
- _____. (2002a). *La educación como práctica de la libertad.* Traducción de Lilién Ronzoni. 50^a. ed. México: Siglo XXI.
- _____. (2002b). *Pedagogía de la esperanza.* Traducción de Stella Mastrángelo. 5^a. ed. México: Siglo XXI.
- _____. (2006a). *Pedagogía de la autonomía, Saberes necesarios para la práctica educativa.* Traducción de Guillermo Palacios. 11^a ed. México: Siglo XXI.
- _____. (2006b). *Pedagogía del oprimido.* Traducción de Jorge Mellado. 56^a ed. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1993). *Border Crossing, Cultural workers and the politics of education.* Nueva York: Routledge.
- Goodman, Paul. (1975). *Problemas de la Juventud en la Sociedad Organizada.* España: Editor 62.
- Hammarberg, Thomas & Belembaogo, Akila. (2000). “Proactive Measures Against Discrimination”. En: Alfild Petréen (coord). *Children’s Rights. Turning principles into practice.* Smedjebacken: Save the Children Sweden-UNICEF, 15-30.
- Hammarberg, Thomas & Holmberg, Barbro. (2000). “Best Interests of the Child - the Principle and the Process”. En: Petréen, Alfild, (coord). *Children’s rights, turning principles into practice.* Smedjebacken: Save the Children Sweden-UNICEF, 31-42.
- Holt, John. (1973). *Freedom and Beyond.* Estados Unidos: Pelican Books.
- Informe México sobre la aplicación del programa de acción “Un mundo apropiado para los niños y las niñas”* (2006). Recuperado de http://www.derechosinfancia.org.mx/Documentos/Mexico_WFFC5_Report.pdf, consultado el 4 de abril de 2007.
- Jomtien, Tailandia. (1990, 5 al 9 de marzo). *Declaración Mundial sobre educación para todos.* Recuperado de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>, consultado el 9 de octubre de 2011
- Klein, Naomi. (2007). *The shock doctrine. The rise of disaster capitalism.* Nueva York: Metropolitan Books.
- Lansdown, Gerison. (2005). *La evolución de las facultades del niño.* Italia: Centro de Investigaciones Inno-centi-UNICEF.
- Ley General de Educación. (1993). Última reforma pu-blicada el 21-06-2011. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>, consul-tado el 9 de octubre de 2011.
- McLaren, Peter. (1999). *Pedagogía, poder e identidad.* Argentina: Homo Sapiens.
- McLuhan, Marshall. (1973). *Understanding Media.* Gran Bretaña: Routledge-Kegan Paul.
- Montessori, Maria. (1965). *The Montessori Elementary Material.* Traducción de Arthur Livingston. Estados Unidos: Robert Bentley.
- Morín, Edgar. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez, México: Dower-UNESCO.
- Moriña Díez, Anabel. (2004). *Teoría y práctica de la edu-cación inclusiva.* España: Aljibe.
- Moss, Peter. (2001). “Beyond Childhood Education and Care”, Conferencia dictada en Estocolmo, junio, en el marco de la OCDE.
- ONU. (1989). *La Convención Internacional de los Derechos del Niño.* Ginebra: ONU.
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.* (1966). Recuperado de: <http://www.culto.gov.ar/instrumentos.php>, consultado el 9 de octubre de 2011.
- Peralta, María Victoria & Salazar, Roxana (comp). (2000). *Calidad y Modalidades Alternativas en Educación Ini-cial.* Bolivia: CERID-Maizal.
- Peralta, María Victoria. (2007a). *Principales aportes de una pedagogía del siglo XXI para el ciclo de cero a tres años.* Chile: Instituto Internacional de Educación Infantil-Universidad Central de Santiago de Chile: mimeo.
- _____. (2007b). *El imperativo de la calidad como un de-recho de los niños y niñas a una educación oportuna y pertinente.* Chile: Instituto Internacional de Edu-cación Infantil-Universidad Central de Santiago de Chile: mimeo.

- Petrén, Alfhild y Roger Hart. (2000). "The Child's Right to Development". En: Petrén, Alfhild, (coord). *Children's Rights, Turning Principles into Practice*. Smedjebac-ken, Save the Children Sweden-UNICEF, 43-59.
- Piaget, Jean. (1970). *Epistemología Genética*. Traducción de Antonio de Val. Barcelona: A. Redondo.
- Pries, Ludger. (2008). Die *Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Tedesco, Juan Carlos. (2007). *Educar en la sociedad del conocimiento*. 6a reimpresión. México: FCE. (Colección Popular, 584).
- Tonucci, Francesco. (1994). *La soledad del niño*, Barcelona, Barcanova.
- UNESCO. (2008, 25-28 de noviembre). *La Educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Documento de referencia para la 48^a Conferencia Internacional en Educación. Ginebra. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf, consultado el 24 de febrero de 2010.
- UNICEF. (2001). *Experiencias significativas de desarrollo infantil temprano en América Latina y el Caribe*. Panamá: CINDE-UNICEF. Recuperado de <http://www.risolidaria.org.pe/modulo/upload/infancia/derechos/31227456doc.pdf>, consultado el 22 de marzo 2006.
- van Dijk, Sylvia; Ortega, Laura; Quintero, Karina & Hernández, Mario. (2010). *Escolares de Guanajuato entre el abandono, la deserción y la expulsión*. Guanajuato, Iplaneg
- Woodhead, Martin. (1996). "In search of the rainbow. Pathways to quality in large scale programmes for young disadvantaged children". En: *Early Childhood Development: Practice and Reflections*. (10).