

Gobierno del Estado de Yucatán

Secretaría de Educación

Dirección de Educación Media Superior y Superior

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 3 I -A MERIDA, YUCATÁN.

**"LOS DERECHOS DE LA INFANCIA: LA ESCUELA COMO
PROMOTORA"**

TERESITA DE LA CRUZ RODRÍGUEZ ORTIZ.

Tesis para optar al grado de

MAESTRO EN EDUCACIÓN

CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR

TUTORA:

MTRA: LORELY ITZEL MIRANDA MARTÍNEZ

MERIDA YUCATÁN, MÉXICO. 2004

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. CONSTRUCCIÓN HISTÓRICO-SOCIAL DE LA INFANCIA

- 1.1. Los momentos de la inserción social de niños y niñas.
- 1.2. Historia de la infancia como antecedente para la comprensión del niño en la sociedad
- 1.3 La situación de la infancia hoy: el contexto sociocultural actual

CAPÍTULO 2. LA CONVENCION DE LOS DERECHOS DE NIÑOS Y NIÑAS

- 2.1 Perspectiva histórica y situación actual
- 2.2 El niño/a como sujeto de derechos y el interés superior del niño
- 2.3 Los derechos de los niños y las niñas en la escuela.

CAPÍTULO 3. FAMILIA: DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN EN VALORES

- 3.1 El rol de la familia: definición, funciones y transformaciones
- 3.2 Estilos de disciplina que repercuten en la transmisión de valores y en el respeto a los derechos de niños y niñas
- 3.3. Características de la familia relacionadas con el respeto a los derechos del niño: cohesión, adaptabilidad y comunicación familiar

CAPÍTULO 4. LA ESCUELA COMO PROMOTORA DE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA Y EN LA PREVENCIÓN DE DESAMPARO

- 4.1 Definición y alcances del problema
- 4.2 Rol del docente y comunicación con la familia
- 4.3 Estrategias de abordaje desde la escuela
- 4.4 Aspectos a considerar en el desarrollo de actividades y/o programas de prevención: investigaciones previas
- 4.5 Programas de acción escolares para la promoción de derechos humanos

CAPÍTULO 5. LA ESCUELA COMO PROMOTORA DE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA Y EN LA PREVENCIÓN DE DESAMPARO

5.1 Planteamiento del problema y Justificación

5.1.1 Panorama actual en Yucatán: la educación preescolar en cifras:

5.1.2 Situación del país y del estado en relación al maltrato infantil: el papel de la escuela en su prevención por medio de la promoción de los Derechos de la infancia.

5.2 Objetivos

5.2.1Objertivos generales

5.2.2 Objetivos específicos

5.3 Procedimiento

5.3.1 Descripción del escenario de trabajo y de los participantes: El jardín de infantes Laurencó Filho

5.3.2 Tipo de investigación y justificación de la misma

5.4 Propuesta

PROGRAMA DE EDUCACIÓN EN LOS DERECHOS HUMANOS EN LA INFANCIA Y VALORES DE LA PAZ

REFLEXIONES FINALES

ANEXO

REFERENCIAS

INTRODUCCIÓN

Este trabajo nace de las inquietudes académicas que generó en mí la Maestría en Educación, aunadas a aquellas que surgen de mi trabajo como maestra de Jardín de Niños.

En los años de experiencia docente y particularmente en el primer año del Jardín de Niños Laurencio Filho, he comprobado una vez más la importancia de la escuela y del maestro/a en la formación de niños y niñas. Más allá de los contenidos académicos que se puedan trabajar con el fin de orientar, estimular y dirigir el desarrollo del niño/a de acuerdo a su edad, la figura del educador ocupa un lugar privilegiado tanto en la detección de dificultades a nivel de aprendizaje y afectivas, como en la promoción de formas de interacción saludables, complementando la labor del hogar y la familia, ofreciendo oportunidades y experiencias que lo pongan en contacto con su medio físico y favorezcan su desarrollo psicosocial.

Desde mis años como maestra de Jardín de Niños en Pisté, la práctica me ha llevado al cuestionamiento y la reflexión sobre mi papel como docente y la mejor manera de desempeñarlo. Niños y niñas maltratados, aquellos que llegan a clase en evidentes condiciones de desamparo han sido el motor de esta inquietud, misma que se ha plasmado en mi propuesta pedagógica para optar al título de Licenciada en Educación Primaria y Preescolar, realizada en Pisté sobre "Integración del Niño a la Sociedad como un Sujeto Activo y Dinámico", con base en la Convención de los Derechos de Niños y Niñas, y en el proyecto de ingreso a la Maestría en Desarrollo Curricular.

Partiendo de esta reflexión me he dedicado a buscar herramientas teóricas que sean operativas para mi mejor desempeño y el bienestar de mis alumnos y alumnas.

Al conocer la Convención de los Derechos de Niños y Niñas, mi compromiso con todos los niños se acrecentó debido a que poseer el conocimiento me ha hecho responsable de promoverlo ya que el compromiso que da el conocer los derechos propios y ajenos, así como la solidaridad y el respeto que de su aplicación se desprenden son los medios para lograr desterrar toda manipulación y maltrato a la infancia.

De esta manera la Convención de los Derechos de Niños y Niñas es para mí el marco contextual desde el cual, privilegiando el interés superior del niño/a, es posible hacer una labor que enriquezca mi visión como maestra y ser humano. Por supuesto es también el

medio por el que apunto a brindar elementos a los padres, madres, maestros, maestras, niños y niñas para el respeto de la infancia.

La propuesta de la Convención de los Derechos de Niños y Niñas insta a toda la sociedad a una urgente movilización en pro de la igualdad de oportunidades para niños y niñas. Oportunidades que tienen que ver con salud, nutrición, afecto y educación. Maestras y maestros, que nos hacemos cargo de los niños durante la mayor parte de su tiempo de vigilia desde los 3-4 años e incluso antes, hasta los 16 e incluso después, desde nuestra posición privilegiada, estamos obligados a su difusión y aplicación, así como a producir conocimiento a partir de ésta desde la praxis, ya que somos testigos de la manera como dichos derechos son violados, incluso por sus propios padres.

Es en este punto donde se centra mi tesis. Este trabajo presenta una propuesta de educación en derechos, que contempla la enseñanza y aplicación de los mismos en la escuela en este caso a nivel preescolar. Los objetivos generales son hacer una reflexión crítica, con base en la experiencia personal como docente, del papel del maestra/ o como promotor de Derechos de los Niños en el aula y como transmisor de dichos valores a la Familia y comunidad escolar, así como sistematizar un marco teórico y una metodología científica, fundamentada y precisa, para sustentar una propuesta de capacitación a la comunidad escolar para la promoción de los Derechos de la niñez basada en dicho marco y en mi experiencia docente.

Para lo mismo es necesario un conocimiento profundo acerca de qué es la Convención de los Derechos de Niños y Niñas. En este sentido la tesis analiza sus supuestos teóricos, el contexto histórico, social y cultural del que proviene y en que se origina, su situación en nuestro país y la discusión actual de su aplicación.

El trabajo parte de las observaciones registradas en mis diecisiete años de servicio como maestra de Jardín de Niños. De la interacción con niños, niñas, con sus padres y del análisis de la misma nace el interés por el tema. Luego se llevó a cabo la investigación bibliográfica y la propuesta de intervención que propongo. La tesis se desarrolla a lo largo de cinco capítulos que presentan los siguientes contenidos:

En el primer capítulo se presenta cómo se ha conceptualizado histórica, social y culturalmente a la infancia. Partiendo de los estudios clásicos realizados en Europa y América sobre este concepto, analizo las consecuencias que las diferentes maneras de

entender a la infancia han tenido para niños y niñas. Seguidamente desarrollo el contexto socio-económico y cultural actual así como sus relaciones con el tratamiento presente de la infancia

El segundo capítulo se refiere a la Convención de los Derechos del Niño/a. En este, se desarrolla el proceso que lleva a su formulación, así como la situación actual de aplicación de la misma en México y en el Estado de Yucatán. Asimismo se hace referencia a las ideas centrales que implican el cambio de pensamiento con relación a la infancia que promueve la Convención: el niño/a como sujeto de derechos y el trabajo en función del interés superior del niño/a. La propuesta teórica de vinculación entre escuela y Derechos de la Infancia de las Naciones Unidas también aparece en este apartado.

El tercer capítulo analiza el rol de la familia, las diferentes formas de entender la misma, los estilos de disciplina y las características de ésta en relación con el respeto a los Derechos de la Infancia.

En el cuarto capítulo se desarrolla el papel que diversos estudiosos asignan a la escuela como promotora de los Derechos de la Infancia, la relación familia y escuela y los distintos abordajes que se han propuesto para el tema son discutidos en este apartado.

En el quinto capítulo desarrollo el planteamiento y justificación del tema de la tesis, tomando en cuenta la importancia de la educación preescolar como factor protector de futuro ajuste social y psicológico. Asimismo detallo la situación actual de la misma en cifras y los futuros retos que deberá afrontar para optimizar su funcionamiento como Institución. Por otra parte, incluyo en este capítulo un breve análisis de situación del país y del estado en relación al maltrato infantil y concluyo el planteamiento refiriéndome al papel de la escuela en su prevención, por medio de la promoción de los Derechos de la Infancia. Posteriormente detallo el escenario escolar donde obtuve mi experiencia como docente, mismas que dieron pie al presente documento. Asimismo incluyo la descripción del método utilizado para el desarrollo del presente trabajo. Seguidamente expongo mi instrumento de intervención, un taller, adaptado de Alba, (2001) para capacitar a la Comunidad Escolar en Valores de la paz y Derechos Humanos. Mi intención es que a partir de la labor de los docentes esta formación se transmita a niños/as y familias. Finalmente, se incluyen las reflexiones finales de la tesis.

Se espera que este trabajo constituya un aporte para la labor docente con base en la

Convención de los Derechos de la Infancia. Más allá de las acciones de promoción que se realizan en forma más o menos sistemática en las escuelas, mi propuesta busca ofrecer un marco teórico y una metodología científica, fundamentada y precisa para capacitar a maestros/as en dicho marco. Del mismo modo, a partir de la discusión que se genere a raíz de este trabajo, entiendo que se propicia la reflexión que lleva al crecimiento humano y docente de cada persona que participa en el mismo.

CAPITULO 1

CONSTRUCCIÓN HISTÓRICO- SOCIAL DE LA INFANCIA

A continuación desarrollo, con el fin de contextualizar el trabajo, la construcción histórica y social del concepto infancia. Este amerita un trabajo de tesis en sí mismo, por lo que el capítulo que sigue a continuación solo pretende ilustrar los elementos centrales a tener en consideración para el tratamiento de este concepto.

1.1.- Los momentos de la inserción social de niños y niñas.

Con frecuencia se ha sostenido que una infancia prolongada es típica de la especie *homo sapiens* y que esto le ha permitido diferenciarse de otras especies animales y llegar aun proceso progresivo de humanización, caracterizado por la socialización y por el nacimiento de la cultura.

El "cachorro de hombre" o la "cría del hombre", en efecto, nace físicamente muy débil y necesita de cuidados. Esta debilidad-dependencia dura bastante tiempo -alrededor de diez años- e implica una constante asistencia por parte de los adultos. Ello provoca el pasaje de la unión de pareja a la familia, además de, quizás, una primera y elemental división del trabajo al interior de la misma familia (el cuidado de los hijos que es asumido por la madre y la búsqueda del sustento por el padre). Con el nacimiento de la familia y de una primera división del trabajo se forma, por lo menos en embrión, la sociedad. El lento crecimiento del niño/a que se cumple gracias a la protección ejercida por el núcleo familiar es fundamentalmente una socialización, un gradual aprendizaje de técnicas, de costumbres propias de la especie. Este aprendizaje, que se realiza sobre todo por imitación de los adultos y en primer lugar de los propios padres, produce la transmisión y la misma continuidad de la cultura. Se crea así, gracias a la acción de la familia, una ligazón entre el individuo y la sociedad que está en la base de la vida e historia de la especie humana. La verificación de la verdad de estas tesis se puede tener en negativo, considerando el caso de los niños salvajes abandonados luego de su nacimiento y que han crecido entre animales. Estos niños han asimilado las costumbres y comportamientos de los animales con los que se les ha juntado y de los cuales ha dependido su supervivencia. (Aries, 1987)

La socialización del niño/a se cumple como un paso, cada vez más marcado, de una

dimensión esencialmente biológica hacia una de carácter cultural. Se verifica, por lo tanto, un enriquecimiento de las necesidades primarias (nutrición y protección) a través de su intervención en un contexto social caracterizado por normas, costumbres, creencias y usos. Contemporáneamente, sin embargo, los adultos y la cultura que ellos representan, asignan también una cierta reglamentación y regulación de las necesidades primarias, esto es, aquellas que están ligadas más estrechamente a la naturaleza biológica del niño/a. Sin embargo este paso no es una simple adaptación, una imitación pasiva, sino que pone en juego la participación directa por parte del niño/ a.

La propuesta pedagógica vigente en Educación Preescolar, está enmarcada en la perspectiva socio cultural del aprendizaje que considera el desarrollo humano como producto social y educacional, es decir, es consecuencia de las relaciones que se dan entre las personas en contextos sociales, culturales e históricos determinados. Vigotsky, creador de la teoría sociocultural, nos plantea una psicología basada en la actividad. Entiende la actividad del ser humano como un proceso de transformación del medio físico, social y cultural y del propio sujeto a través del uso de herramientas, y esas herramientas son dadas por la cultura, por el permanente intercambio del sujeto con el entorno cultural.

Desde este punto de vista, podemos observar que:

La perspectiva sociocultural del aprendizaje está inserta en la concepción constructivista del desarrollo humano. En ésta concepción se plantea una estrecha relación entre la actividad del sujeto y su desarrollo, por lo que todo cambio en la organización cognitiva es una construcción personal del sujeto a partir de experiencias de aprendizaje, en las cuales pone en juego sus capacidades y las amplía. (SEP. 1999, p. 28)

Los agentes fundamentales de esta socialización son, por un lado, la familia y, por otro, el lenguaje, aún cuando este último depende del primero. En efecto, es a través del intercambio de señales sonoras con los familiares y sobre todo con la madre, como se cumple la maduración infantil durante la fase prelingüística y luego durante la fase lingüística verdadera.

La familia tiene como fin esencial proteger y garantizar el funcionamiento de los mecanismos sociales fundamentales que se refieren a la producción ya la reproducción de la vida inmediata. No obstante, y precisamente porque garantiza la reproducción de la especie, el sustento y sobre todo la educación de los individuos, se orienta a perpetuar la

organización social existente. La familia es un agente de socialización históricamente determinado. Ella actúa en un contexto social, reflejo de las ideologías y del ordenamiento en clases y es por ello que ejerce una obra de socialización primaria estrechamente conectada a las estructuras del poder social existente. No se coloca antes o fuera de la sociedad y de la historia; por el contrario, se transforma en el curso de la historia y con el devenir de la sociedad. La familia es aquello que permanece más allá de lo que cambia, su función es crear a nivel elemental una primera organización social. En otras palabras, dentro de la familia se puede observar el establecimiento de relaciones jerárquicas y de diferencia de roles a través de la experiencia de reglas y de prohibiciones que el sujeto realiza al interior de ella. A través de estas relaciones que se viven al interior de la familia, el sujeto en constante evolución cumple un primer reconocimiento de la sociedad, hace experiencia de su estructura y asimila las reglas fundamentales del juego social.

La familia, por lo tanto, no sólo abre al niño/a a una serie de relaciones interpersonales que llegarán a caracterizar la socialización de base, sino que además introduce al niño en las estructuras de la sociedad de las cuales es ella misma portadora. En breve, la familia hace de la infancia biológica del niño una infancia histórica, socialmente definida y culturalmente organizada.

Por ejemplo: El aprendizaje mismo del lenguaje por parte del niño es una operación social. Ciertamente, tal aprendizaje no se realiza sólo por imitación. Entran en juego también estructuras biológicas originarias, predisposiciones y capacidades innatas. Sobre todo a través del contacto con el ambiente familiar, el lenguaje infantil pasa a través de un proceso que se cumple por "ensayo y error", del balbuceo a la palabra y finalmente al lenguaje adulto. Es la comunicación que transforma al niño en hablante haciéndolo aprehender el lenguaje particular, es decir, aquel determinado por factores sociales e históricos. Este proceso es gradual y se cumple por aproximaciones sucesivas al lenguaje adulto representado por el que se usa en la familia. De una fase individual y egocéntrica de elaboración del lenguaje, caracterizada por desviaciones fonéticas o gramaticales respecto a las reglas propias de la comunidad lingüística en la que vive, el niño avanza hacia una adecuación lingüística al modelo adulto, hacia una apropiación de la competencia lingüística, guiado por los mismos familiares con sus intervenciones de corrección, precisiones, etc.

Con el aprendizaje de la lengua materna el niño/a afina una capacidad interior que le permitirá tomar conciencia de si mismo y apropiarse poco a poco del mundo externo. Pero esto no es todo. La posesión de la lengua lo sumerge al interior de una cultura históricamente definida que llegará a ser el instrumento base de todos sus procesos cognoscitivos, así como el intérprete fundamental de sus mismas exigencias sociales y afectivas.

Según Barba, el aprendizaje, ocurre de la siguiente manera:

“El alumno, aprende primero de manera formal, para luego interiorizar o subjetivar los conocimientos. Utilizando el concepto de zona de desarrollo próximo de Vigotsky, es como si el maestro prestara provisionalmente al alumno los prerrequisitos cognitivos de la comprensión para que, posteriormente, los pueda interiorizar y asuma la responsabilidad de su aprendizaje independiente. (Barba, 2001, p. 146)

De esta manera, como señalo anteriormente, el niño/a es un sujeto activo. Incluso si el material de su experiencia está ya social e históricamente determinado, en la medida que se va haciendo más autónomo puede reorganizar de un modo dinámico e individual la experiencia en la cual se encuentra inmerso ya que es capaz de confrontar sus propias ideas con las de los demás. Al término de esta primera socialización, su mente (el lenguaje, las capacidades lógicas) y su misma personalidad (ligada a creencias y costumbres), se caracterizarán en sentido social. *“Las relaciones sociales en las que participa el niño(a) son la base para el desarrollo y regulación del pensamiento. Lo que el niño puede hacer hoy en cooperación, mañana podrá hacerlo solo”. (SEP. 1999, p.28)*

La infancia resulta ser, entonces, una construcción social más allá de una construcción biológica. Ciertamente la infancia es un dato biológico, pero no es sólo eso; por el contrario, y sobre todo, es participación activa en la vida de una comunidad, vida que es asimilada y reconstruida en una perspectiva individual.

Pero si la infancia es una realidad social, la infancia es también historia, puesto que las sociedades y sus culturas se diferencian profundamente unas de otras con relación al tiempo y al espacio.

Esto significa que la socialización infantil se realiza en formas diversas, según las varias culturas y los diferentes pueblos, que no existe sino para algunos caracteres biopsicológicos muy generales un único modelo o itinerario de socialización, las infancias

son tantas cuantas son las culturas, las sociedades y sus fases de evolución histórica. Por consiguiente, cada cultura, cada sociedad, cada edad histórica tienden a elaborar un modelo de socialización infantil, una serie de ideales de formación, un conjunto de normas y prescripciones que se refieren al niño ya su crecimiento. Sin embargo, luego señalaré que existen regularidades.

Cada cultura, cada sociedad, tiende a elaborar su imagen de la infancia que es al mismo tiempo una descripción real y un modelo ideal de la infancia y la hace actuar como un principio normativo en el ámbito de la vida de la comunidad y, en particular, en la educación de las jóvenes generaciones.

Entre la estructura de una sociedad, la cultura que ella expresa y las imágenes de la infancia que ella elabora en su proceso histórico, existen correspondencias muy precisas. La más reciente investigación histórica tiene el mérito de haber puesto el acento en esta dimensión, descuidada durante demasiado tiempo: la dimensión de las culturas, de las prácticas sociales y de la misma educación, puesto que es un hecho que cada práctica educativa incorpora, lo reconozca o no, una o algunas imágenes de la infancia; así como una o más imágenes de la infancia son propias de cada cultura, de cada sociedad en sus diversas etapas de evolución histórica.

A continuación desarrollo el tratamiento histórico que se ha dado al concepto infancia en la cultura.

1.2.- Historia de la infancia como antecedente para la comprensión del niño en la sociedad.

La forma en que cualquier sociedad entiende lo que es la infancia determina la manera en que adultos, niños y niñas interactúan. De este modo, el tipo de entorno que se desarrolla para éstos y la naturaleza de las expectativas que existen sobre la conducta de los niños y niñas pueden ser comprendidos a partir de la concepción de infancia vigente en un determinado tiempo, espacio, sociedad y cultura. ¿Qué es la infancia? , ¿Cuánto dura? , ¿Cómo se debe tratar a niños y niñas?, ¿cómo educar? y ¿con qué propósito? Estas son algunas de las preguntas a las que las distintas sociedades históricamente han dado respuesta con su concepción de infancia.

Trujillo Armas (2000) hace un recuento de las referencias históricas relacionadas con el mundo de la infancia, donde se plantea que la primera referencia histórica aparece en la cultura Veda, en un capítulo dedicado al cuidado e higiene de niños y niñas. En la cultura babilónica, el Código Hammurabi (2.250 A. C.) es la primera legislación para la infancia, que habla de la protección del pueblo a los huérfanos. En el antiguo Egipto, el papiro Ebers da cuenta del trato hacia la infancia, en él se habla de medicina con atención al cuidado de niños y niñas. El autor señala que no se encuentran más documentos antiguos sobre infancia y en términos generales están referidos a cuidados físicos, no siendo tomados en cuenta aspectos educativos y emocionales. Trujillo Armas concluye que los niños y niñas eran objeto de poca atención. Ser ofrecidos como sacrificio en rituales religiosos y el sacrificio de hijos ilegítimos atestiguan formas de pensar en las que la vida del niño/a depende del adulto.

El mismo autor plantea que es hasta el siglo IV que la filosofía cristiana comienza cierta protección hacia la infancia, prohibiendo el infanticidio.

Más tarde, en el Renacimiento, San Vicente de Paúl crea albergues para niños huérfanos y luego, ya en el siglo XVIII, se inicia un cambio de pensamiento que desarrollo más adelante, origen de la concepción presente hasta nuestros días.

Tanto Iglesias, (1996) como Feixa Pampols (2002) coinciden con relación a lo que sucedía en América Latina con las culturas precolombinas y aunque dichas culturas son numerosas. En sus análisis de los datos obtenidos de códigos precolombinos se encuentran métodos pedagógicos de los antiguos aztecas y en términos generales una infancia altamente socializada en el seno de la familia y la comunidad. La educación está encaminada a la inserción en la vida productiva, económica y cultural del entorno, con una diferenciación sexista de roles. El varón al llegar a la adolescencia se dedicará al ámbito religioso o guerrero mientras que la mujer adolescente esperará el momento de su boda.

Más allá de las referencias escritas de la historia antigua que es posible encontrar relacionadas con el concepto infancia y de lo que sucedía en América Latina, nuestra concepción de infancia está enraizada con el pensamiento europeo heredado con la colonia. Por lo tanto es importante conocer la evolución de este concepto en dicho continente.

Entrando en la historia medieval Newman, y Newman, (1990) plantean seis conceptualizaciones de la infancia, las cuales desarrollo y comento a continuación.

La primera de ellas se refiere al niño/a entendido como un adulto en miniatura. Desde esta concepción niños y niñas son capaces de las mismas conductas que los miembros adultos de la sociedad. La edad sólo sirve para incrementar el tamaño físico e incrementar la experiencia. Durante los siglos XVI y XVII los niños y niñas participaban en la vida de los adultos, no desde un lugar propio sino a partir de esta consideración de ser pequeños adultos. Dormían en las mismas habitaciones de los adultos, utilizaban el mismo tipo de ropas, llegando incluso a realizar los mismos trabajos. Los mismos autores plantean que incluso los trabajos sobre herencia que comienzan a desarrollarse entrando en el siglo XVIII argumentan la existencia de un adulto en miniatura, homúnculo, identificable en la cabeza del espermatozoide. El desarrollo es el proceso por el cual dicho homúnculo crece gradualmente hasta dimensiones adultas.

El impacto de esta falta de diferenciación entre niños y adultos implica no discriminar las experiencias, aptitudes y necesidades propias de cada etapa del ciclo vital, diferentes entre la infancia, adolescencia y edad adulta. El niño como un adulto en miniatura es sometido a la presión de las expectativas adultas, lo cual puede tener positivas y negativas consecuencias.

En el caso de que las demandas adultas se encuentren en armonía con las posibilidades del niño o niña, estas podrían ser impulsoras de las capacidades de los mismos. Cuando las expectativas y demandas sobrepasan las capacidades de los niños estas pueden generar frustración, sentimientos de inadecuación y vergüenza.

La segunda conceptualización tiene sus raíces en la filosofía de John Locke que presenta al niño/a como “tabula rasa”. Este filósofo del siglo XVII argumenta que el conocimiento es adquirido por medio de las experiencias sensoriales y la reflexión sobre estas experiencias. La educación dirigida a la infancia se plantea como la oportunidad de la sociedad para enseñar sobre la virtud y la sabiduría, siendo el caballero inglés el modelo de adulto educado a alcanzar.

Desde este enfoque, la sociedad busca crear las condiciones de entorno necesarias para que el niño/a aprenda lo que a ésta le parece relevante, los patrones de comportamiento considerados culturalmente correctos. No se plantea en ningún momento la posibilidad de diferencias individuales que pueden ser resultado de características hereditarias. Se supone que todos los niños reaccionarán y aprenderán de los mismos modos expuestos a las

mismas circunstancias del entorno y se asume también que el mismo medio o las mismas formas de enseñar pueden ser apropiados para todos los niños/as.

La tercera forma de entender la infancia que plantean es la del niño/a como un ser intrínsecamente malvado o pecador. Esta concepción, que propone el filósofo Burke en el siglo XVIII, plantea que el ser humano es malvado y anárquico de nacimiento y por naturaleza. Las restricciones sociales y las instituciones son quienes deben encargarse de educar a niños y niñas en la ética necesaria para vivir en sociedad e inculcarles responsabilidad.

Esta concepción implica entender el sistema educacional como una estructura destinada a corregir tendencias destructivas, propias de la infancia. La orientación dada a niños y niñas parte de la concepción idealizada de una sociedad adulta de lo que es bueno y malo, correcto o incorrecto para los niños y niñas. El niño/a no tiene voz propia tampoco en este enfoque, en el que se le pide que interiorice, sin mayor crítica y fomentando la dependencia, lo que se le dice es lo correcto bajo la pena de recibir castigos.

El niño/ a como una propiedad o un recurso económico es otra forma de entender la infancia. En el siglo XVII se encuentra que entre familias campesinas los niños realizan gran número de trabajos en el campo y en casa. Llegados a los nueve o diez años son impulsados, en algunos casos forzados, a buscar trabajo fuera de las familias.

Esto se incrementa en el siglo XVIII con la Revolución Industrial en Gran Bretaña. Esta impulsó la explotación infantil cuando los propietarios de fábricas de textiles recogían a niños de orfanatos o los compraban a sus familias pobres haciéndoles trabajar a cargo de su mantenimiento. Niños de cinco y seis años llegaron a trabajar hasta trece y dieciséis horas al día.

Con Rousseau en el siglo XVIII encontramos por primera vez que la infancia adquiere valor propio ante la sociedad, desarrollando desde entonces el adulto una actitud más humanitaria hacia el niño/a y comenzando una conducta empática hacia la infancia. Los autores enmarcan el pensamiento de Rousseau dentro de la noción del niño/a como naturalmente bueno/a. Este filósofo planteaba que la naturaleza de niños y niñas es básicamente bondadosa. La educación debe tener como propósito entonces trabajar a partir de las necesidades de los niños y fomentar sus predisposiciones e intereses naturales. Incluso planteaba este autor que la educación formal debería iniciarse en la adolescencia,

dejando los primeros años de vida para el juego y la experimentación de niños y niñas. El mayor alcance de la educación sería el lograr en cada niño/a la capacidad de elaborar juicios propios a partir de la razón, con los cuales hacer frente a conflictos de valores o presiones sociales.

Por último, Los autores hablan del niño/a desde la perspectiva del desarrollo. Se fundamentan en este enfoque las modernas teorías del desarrollo humano, ya sea psicosocial o psicosexual, que plantean a la infancia como un período de la vida con características propias, diferentes a la edad adulta y la adolescencia, a su vez con etapas discriminables en ella. El número de etapas y las consecuencias para la vida adulta de los logros que se adquieran en cada una de ellas son discutibles y diferentes para las distintas teorías psicológicas. El acuerdo reside en que la adquisición de competencias afectivas, intelectuales y sociales básicas en la niñez son la base de más complejas competencias y relaciones sociales a desarrollar en la vida adulta.

Este enfoque legitima el trabajo con niños y niñas, la investigación, la comprensión de las características propias de la infancia así como las diferencias entre grupos cronológicos dentro de la misma. De este modo es posible trabajar tanto a partir de las necesidades específicas de cada etapa de la infancia como de cada niño/a en su particularidad. Esta es una visión centrada en el niño/a.

Aries (1987) en el trabajo que constituye un clásico para el estudio del concepto infancia *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, realiza el análisis a partir de las expresiones artísticas, los juegos de los niños/as, el cambio en la familia y las transformaciones políticas y sociales en la Europa de esos años. De este análisis resalto sus conclusiones, las cuales sintetizan la evolución de las conceptualizaciones desarrolladas anteriormente. La Edad Antigua, Medieval e incluso en sus inicios la Edad Moderna no dieron un lugar a la infancia, y por ende a los niños y niñas, como sujetos. Esta sería una condición regular, más allá de las diferencias culturales y temporales. La preocupación y el interés por el niño/a como sujeto comienza en el siglo XVIII, si bien desde distintos enfoques (Rousseau y Burke) y parte con el apoyo de la Iglesia Católica que impulsó a la educación de niños y niñas. No existía esta preocupación antes porque el niño era considerado ya sea un adulto en miniatura o una propiedad de los adultos. No se reconocía la existencia de un mundo propio del niño/a, constituido por los intereses y necesidades

propios de su momento de vida.

Es entonces el cambio de concepción lo que lleva al interés por la educación que persiste hasta nuestros días. Este se instalará de forma profunda en la sociedad europea, aparecerán las escuelas tradicionales y llevarán su cultura a la sociedad americana con la colonización. Como señala Aries (1987), la familia y la escuela retiraron al niño/a de la sociedad de los adultos y apareció el espacio de la infancia en la escuela, si bien en sus inicios el espacio de la escuela era altamente represivo.

La Edad Moderna descubrió la infancia. Este cambio constituye un cambio de paradigma en su concepción, que la lleva a ser hoy un tema de interés desde diversas disciplinas ya nivel general. El Estado, por medio de la educación y del Derecho (al incorporar al niño como sujeto de penas principalmente en sus inicios) consolidó dicho descubrimiento. La infancia no es sólo un hecho natural, sino también un hecho social.

Si bien este recuento muestra el momento histórico y las características socio culturales imperantes que llevaban a cada concepción de infancia, es innegable que muchas, o todas ellas, coexisten en la actualidad.

Trisciuzzi y Cambi (1993) determinan que, en suma, la llegada de la Edad Moderna produce el cambio en que la infancia es valorizada, protegida y estudiada. Este cambio sin embargo se produce sobre todo a nivel de ideas y en los sectores más altos de la sociedad. Por otra parte plantean que la valoración de la infancia ha traído consigo también la extensión del dominio sobre la misma por parte de la familia y la sociedad, el cual se manifiesta en mayores cuidados pero también en prescripciones y controles (desarrollo de la educación y el Derecho). También se ha desarrollado el conocimiento acerca de este período, profundizándose en aspectos psicológicos y sociológicos que construyen la imagen de la infancia vigente en el presente dentro de la mentalidad colectiva.

Una consideración que creo importante, es que en todo este recuento tendiente al estudio del concepto infancia siempre son los adultos quienes la escriben, interpretan y elaboran sus imágenes, sin tener en cuenta la voz de los niños/as. La infancia es definida siempre en función del adulto y su visión. Recientemente se ha comenzado a trabajar buscando incorporar al discurso sobre infancia la voz de sus protagonistas.

1.3.- La situación de la infancia hoy. El contexto socio cultural actual

Comencé señalando cómo se ha construido históricamente el concepto infancia. Este concepto se construye en el discurso; entendido como algo que se negocia o se constituye mientras hablamos sobre ello, que no está dado. Señalaba que hoy en día dentro de ese discurso se reconoce a los niños el papel de hacedores.

No obstante, la idea del concepto de infancia como construcción social implica también la consideración de un conjunto de fuerzas sociales, intereses económicos, determinantes tecnológicas, fenómenos culturales, etc., en suma el contexto en que se vive, incluyendo como uno de sus parámetros, el discurso sobre ella.

Iniciando el siglo XXI, en un contexto social político y cultural lejano ya de aquel que dio lugar al "descubrimiento" de la infancia, es importante reflexionar sobre la situación de la infancia hoy. En el momento que vivimos los indicadores económicos y sociales son lo suficientemente elocuentes al señalar la inequitativa segmentación de la sociedad, situación de la cual la infancia es el sector más perjudicado. Hoy en día millones de niños y niñas viven en condiciones sociales, económicas, culturales y jurídicas muy lamentables e intolerables.

Al mismo tiempo, quizás como respuesta a esta situación, Iglesias (1996) hace notar que la reivindicación de los Derechos Humanos nunca antes fue manejada en la cotidianeidad como ahora, como muestra de ello en 1989 se aprueba la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños y Niñas (CDN).

La sociedad no es una, la de los adultos, sino la de niños, niñas, hombres y mujeres, de todas las características posibles. Cada uno con sus derechos. También ahí reside la trascendencia de la Convención, al dar lugar formal en la legislación de los países al niño como sujeto de derechos ya la infancia como categoría social.

El contexto económico, social y político mundial y la situación de México en particular, modifican o inciden también en la aplicación de la CDN. La tendencia mundial es que los países no industrializados se incorporen a la economía por medio del comercio, la inversión y el intercambio de tecnologías, la política prioritaria es la económica, dejando las políticas sociales a un segundo nivel. (Salina, 2000). Esto, sin lugar a dudas, afecta directamente el bienestar de los niños, ya que el dinero que se utiliza para pagar préstamos

deja de estar disponible para salud, educación y servicios sociales básicos, de esta manera se puede decir que para que un niño(a) sobreviva o se desarrolle depende del lugar donde haya nacido. Lo anterior, depende en mayor o menor medida de la actitud que tenga el gobierno ante los problemas sociales. En este sentido, pese a las buenas intenciones o las legislaciones existentes, las condiciones socioeconómicas actuales niegan a la mayoría de los niños y niñas a nivel mundial el cumplimiento de sus derechos. Se les obliga así a recibir un país que no les ofrece perspectivas positivas de vida, educación, trabajo, salud y satisfacción de sus necesidades mínimas con relación a su desarrollo integral como seres humanos y calidad de vida. De esta manera podemos observar que aunque tiene poco más de dos siglos de ser reconocida la infancia, en la actualidad sus derechos aún no son plenamente reconocidos.

Esto, lo demuestran las cifras que señalan que hoy en día casi un 30 % de la población de los países pobres vive con menos de un dólar al día e incluso en los países industrializados más de uno de cada diez niños crece en familias cuyos ingresos están por debajo del límite de la pobreza así como las que demuestran que en la actualidad muchos niños siguen muriendo a causa de enfermedades que pueden evitarse con vacunas. (UNICEF, 1999). Esa situación es realmente alarmante y sumamente triste.

En todo el mundo más de 130 millones de niños en edad escolar no reciben educación. De ellos casi dos tercios son niñas, muchas de ellas encargadas de labores domésticas o limitadas en su educación por sus familias, ya que culturalmente no es tan importante que estudien. Aún con mucha frecuencia los niños y niñas no pueden estudiar porque no hay escuela, o está lejos, o situaciones de pobreza familiar llevan a que trabajen o que sean explotados por adultos.

Esto quiere decir que aproximadamente 130 millones de adultos en el futuro no van a tener los conocimientos necesarios para firmar con su nombre o escribir un libro, mucho menos para manejar una computadora. Lo que implica que vivirán en la misma o peor pobreza en la que nacieron, probablemente heredándola a sus hijos.

Atestiguan estas palabras las estadísticas económicas y sociales de los países del mundo con especial atención al bienestar de la infancia, que realiza UNICEF (2003) sobre el Estado Mundial de la Infancia.

De los 193 países de los que se dicha organización maneja información, México se

encuentra en el lugar número 102, con base en la Tasa de Mortalidad de Menores de 5 años (TMM5). Este indicador es considerado internacionalmente un elemento fundamental para indicar el bienestar de la infancia. Si bien se refleja una mejora en comparación con la posición de México en el informe del año 1999, donde ocupaba la posición 97, la mortalidad infantil continúa siendo un problema para el país, que da cuenta del estado de los niños/as y por lo tanto, también del respeto a sus derechos.

Con relación a la educación, en el informe de UNICEF del año de 1999, México ocupaba el lugar número 115 con relación a la asistencia de niños/as a la enseñanza primaria. Para el año 2003 ocupaba el lugar número 100 para niños y 97 para las niñas, registrándose también una mejora, si bien principalmente para los niños.

Con estos datos quiero cerrar la contextualización de la construcción histórica y social de la infancia. Los mismos dan cuenta del camino recorrido desde el “descubrimiento” de la misma y los trabajos hechos en su favor a partir de los cuales contamos con esta información, pero sobre todo dan cuenta del largo camino que falta por recorrer.

CAPÍTULO 2

LA CONVENCION DE LOS DERECHOS DE NIÑOS Y NIÑAS

2.1.- Perspectiva histórica y situación actual.

En 1924 es redactada en Ginebra la «Primera Declaración de los Derechos del Niño», tras las graves consecuencias de la primera guerra mundial. Como plantea Trujillo Armas, R. (2000) la sociedad toma conciencia de la situación dramática de la infancia en el marco de entonces desigualdades que van surgiendo entre los pueblos. Términos como tercer mundo, cuarto mundo, población de riesgo, niños de la calle, niños de la guerra, niños trabajadores, se aglutinan bajo el término que el autor llama patología de la exclusión.

La segunda guerra mundial y sus consecuencias devastadoras demandaron respuestas para la población más afectada y en particular para la infancia. Estas dieron lugar en la década de 1940 a 1950 a la creación de organismos internacionales que favorecieron un importante avance en la protección legal de niños y niñas: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización Mundial para la Salud (OMS), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO). Fruto de ello fue la Declaración Universal de los Derechos humanos en 1948.

En 1959 aparece la Declaración de los Derechos del Niño, promulgada por la ONU. La Declaración no vincula a los Estados, sólo es entendida como expresión de unos principios que obligan moralmente a las sociedades.

La Convención de los Derechos de los Niños de las Naciones Unidas (CDN, Anexo 1), fue aprobada en la Asamblea General celebrada el 20 de noviembre de 1989, ratificada por México en 1990 en el artículo 133 constitucional. Diez años de trabajo fueron necesarios para elaborar el texto que contiene un preámbulo de diez párrafos y treinta y un artículos.

En su elaboración intervinieron 43 Estados en un trabajo de siete años, donde también intervinieron otros organismos internacionales. Este convenio internacional reconoce a todos los menores de dieciocho años como sujetos plenos de derechos y busca

asegurar un mínimo de satisfactores que permitan a niños/as y adolescentes vivir en condiciones de dignidad.

Como instrumento jurídico vinculante, a diferencia de la primera Declaración, forma parte del Derecho positivo de los países que la han ratificado. La ratificación de la Convención implica el reconocimiento del niño/a como sujeto de derechos y obliga a los Estados partes a diseñar políticas públicas y asignar presupuestos para acciones en las cuales el interés superior de la infancia sea una prioridad. La CDN está incluida plenamente en nuestro ordenamiento jurídico y puede ser invocada ante los tribunales.

La Convención ha alcanzado una amplísima aceptación en la comunidad internacional (más de 180 Estados miembros la han ratificado, menos EE. UU. hasta esta fecha), si bien su aplicación está muy condicionada a las desigualdades e insolidaridad que caracteriza a las sociedades actuales.

Tras la promulgación de la Convención se han realizado distintas acciones internacionales a favor de la infancia: El Año Internacional del Niño en 1979 , la Cumbre Mundial a favor de la Infancia en Nueva York en el año 1991 y la Declaración de Beijing de 1995 de Naciones Unidas sobre reglas mínimas para la administración de la Justicia de Menores.

El contexto de la CDN está dado por el fenómeno de la globalización, el cual puede ser entendido como una serie de transformaciones profundas en las relaciones productivas, sociales y políticas a través de avances tecnológicos. La misma CDN puede entenderse como producto de la globalización del derecho, en el sentido de que es un consenso al que llegaron muchos Estados en relación con la necesidad de proporcionar a la niñez un mínimo de satisfactores para vivir con dignidad, en oposición a la dispersión existente en materia normativa sobre infancia, en cada localidad. (Bhattacharjea, 1999).

Todo este marco de protección a la infancia, inimaginable en lo que ha sido la historia de la humanidad hasta fechas recientes, ha de aplicarse en un mundo que, como señalé anteriormente, tiene como fundamento la falta de solidaridad y las desigualdades profundas.

En México la sociedad civil y el Estado vienen desarrollando esfuerzos para el logro de las metas que implica el cumplimiento de la Convención. Se llevó a cabo entre 1990-2000 el Plan Nacional de Acción a favor de la Infancia, eje rector para el alcance de las

mismas.

Haciendo un repaso por la historia de la aplicación en México de la CDN, Cohen, señala que en 1994, luego de examinar el Primer Informe del Gobierno de México sobre la aplicación de la CDN, el Comité de la ONU de los Derechos de la Niñez recomendó que el Gobierno: tome las medidas necesarias para armonizar plenamente la legislación federal y estatal con las disposiciones de la Convención. (Cohen, 2000). Más tarde, en 1997, la Comisión Nacional de Derechos Humanos publicó un análisis comparativo de las leyes mexicanas en materia de infancia y mujer formulando varias propuestas para adecuar la legislación nacional y estatal a los compromisos internacionales.

Señala nuevamente Cohen que durante los últimos años tanto a nivel federal como estatal se ha promulgado reformas legislativas tendientes al mismo fin, no obstante todavía existen leyes a nivel federal y estatal contrarias a la letra, espíritu y principios de la CDN.

Además de las modificaciones a las legislaciones vigentes, la ratificación de la CDN implica su difusión. La misma se ha realizado por medio de la impresión del texto y su distribución masiva, así como la realización de talleres, seminarios en los que se explica su contenido y alcances.

En colaboración con la Comisión Nacional de Derechos Humanos. La Comisión de Derechos humanos del Estado de Yucatán (CODHEY) implementó el Programa de Defensa y Protección de los Derechos Humanos de los Niños y las Niñas.

El objetivo general de este programa será la difusión de los derechos de los niños en condición escolar que vivan en la República Mexicana, para ir conformando una sociedad no violenta, sensible y respetuosa del interés superior de la niñez.

Este programa va dirigido a todos los niños que forman parte de la población que asiste a recibir la educación básica en las escuelas Primarias; para su mejor aplicación, esta diseñado para funcionar en dos niveles, de acuerdo con el grado de madurez de los niños, uno se enfoca principalmente a los niños de primero a tercer grado, y el otro a los de cuarto a sexto grado.

En el Estado de Yucatán, en el año del 2002, la CODHEY, elaboró un diagnóstico basado en investigaciones directamente realizadas por éste organismo, en visitas de inspección y en análisis de las denuncias ciudadanas, dando como resultado que existe un enorme rezago en nuestra legislación en temas fundamentales para la adecuada protección

jurídica de los yucatecos. (CODHEY, 2003)

En concreto, la Comisión de los Derechos Humanos en el Estado de Yucatán se refiere entre otros a: "*La inadecuación de nuestro código civil que regula la figura de la patria potestad como una institución patrimonialista y tutelar más de los derechos de los padres que de los hijos*". (CODHEY2003, p.2)

Al mismo tiempo la .misma comisión acepta que:

"Finalmente, es un lamentable indicador para los derechos humanos en Yucatán que su Comisión sea la única en el país que no está reconocida en la Constitución estatal y nuestra Ley de Responsabilidades de Servidores Públicos al no sancionar de manera directa la violación a los Derechos Humanos se convierte en el responsable de la impunidad, en perjuicio del ciudadano ". (CODHEY, 2003, p.2)

La Comisión de Derechos Humanos del Estado de Yucatán, ha hecho severas recomendaciones a la administración y funcionamiento de la Escuela Social para Menores Infractores del Estado en donde se implementó un nuevo reglamento, posteriormente se instaló un modulo fijo y se llevó a cabo una revisión directa por casi un mes, de esta manera se detectaron una serie de irregularidades que inciden en la violación a los derechos de los menores internos, por ejemplo; las condiciones materiales de la escuela dejan mucho que desear ya que el espacio para dormir es muy reducido. (CODHEY, 2003)

Por otra parte como refiere el mismo documento; CODHEY (2003), existe gran violación a los derechos de los niños en el estado de Yucatán. “

"Las estadísticas que señalan a Yucatán como uno de los Estados con mayor incidencia de desnutrición infantil son un claro ejemplo de la falta de cumplimiento de la obligación estatal para satisfacer uno de los derechos fundamentales de la niñez que es el poder desarrollarse con dignidad, ya que la carencia de alimento es una limitante absoluta para ese fin y miles de niños yucatecos viven día a día la terrible realidad de no tener con qué alimentarse ". (CODHEY 2003, p.6)

En lo referente a la regulación jurídica protectora de los niños, es de insistirse que la legislación estatal tiene un gran rezago en su adecuación a las normas protectoras reconocidas por nuestro país en Tratados internacionales y una violación al artículo 4º de la Constitución Federal. (CODHEY, 2003).

A continuación desarrollo los principios rectores de la CDN que suponen un cambio

de paradigma en lo que a la relación Con la infancia se refiere.

2.2.- El niño/a como sujeto de derechos y el interés superior del niño/a.

El trabajo a partir de la CDN implica cambiar la visión del niño/a como objeto de atención o protección a la de éste como sujeto de derechos. El gran reto desde este enfoque, es servir a los niños/as principalmente a partir de lo que ellos y ellas mismos definen como sus problemas y prioridades, así como colaborar con ellos y ellas en la detección de éstos.

A nivel conceptual, la CDN se basa en lo que se llama la "Doctrina de Protección Integral", la cual constituye un nuevo paradigma de la niñez a escala mundial reemplazante de la escuela de "Situación Irregular". Para explicar las diferencias, cito a Cohen (2000). Este autor señala que las leyes basadas en la Protección Integral están dirigidas a toda la niñez, en oposición a aquellas que sólo se ocupaban de niñez en situaciones especiales (abandono, delitos) pero que no tenían en cuenta a aquellos con necesidades básicas insatisfechas.

Otro punto central es que para la Doctrina de la Protección Integral todos los niños y niñas son sujetos de derechos, teniendo como límite la autoridad de sus padres, tutores o responsables, las buenas costumbres y la ley. Por el contrario para la doctrina anterior la niñez es considerada como un objeto (no sujeto) de protección y no cuenta con todos los derechos humanos. Por último, para la Doctrina de la Protección Integral la eficacia de la protección de los derechos requiere de dos estrategias, una social y otra jurídica. La social apunta a la formulación de políticas públicas dirigidas a la satisfacción de las necesidades de éstos, y la jurídica al respeto de normas, principios y garantías para la niñez sujeta a la administración de justicia, ya sea por ser víctima o victimaria. En la Situación Irregular los llamados "menores" son objeto de políticas asistencialistas y caritativas del Estado, así como de procesos de "readaptación social" que no los respetan como seres humanos. Ya que si bien, les-satisfacen sus necesidades básicas de alimentación y vivienda, las necesidades afectivas en pocas ocasiones son cubiertas.

Con relación al interés superior del niño/a, se apunta a priorizar los derechos de los niños y su palabra por sobre las concepciones de paternidad o autoridad construidas en términos de posesión. Por primera vez en la historia de la infancia, los deseos y

sentimientos de los mismos son tomados en cuenta, son protagonistas y sujetos de los hechos que conciernen a su historia. Los adultos se encuentran obligados a considerar la perspectiva del niño/a, lo cual también es cierto que enfrenta al problema de cómo comprender lo que el niño/a dice y cómo llegar a un equilibrio entre sus deseos y su protección.

En la CDN la expresión que se utiliza al referirse a la relación entre padres e hijos por ejemplo, no es de autoridad sino de responsabilidades de los primeros con relación a los segundos. Las responsabilidades de los padres son un conjunto de poderes y deberes que tienen por objeto en general garantizar el bienestar moral y material del hijo/a y en particular velar por su persona, mantener relaciones personales con él o ella, ocuparse de su educación y sustento, ejercer su representación legal y administrar sus bienes .

Este cambio de orientación hace necesario numerosas transformaciones a nivel de pensamiento entre los adultos y las instituciones. No sólo el contexto sociocultural e histórico condiciona el cumplimiento de la CDN, sin cambios a nivel inter e intrapersonal tampoco es posible que ésta se cumpla.

Rabanales, (2000) citando a Leticia Bonifaz Alonso plantea cuáles pueden ser las garantías que dentro de una sociedad deben producirse para que la ley, cualquiera que sea, se cumpla. Esta autora entiende que son cuatro: sociales, políticas, económicas y psicológicas. Destaca Rabanales, referido específicamente a la aplicación de la CDN, a qué se refiere la psicológica. La autora las define como *"aquellas circunstancias que le permiten al individuo conocer la ley, entenderla en su sentido gramatical y en sus alcances, para luego vivirla, al punto que, como un acto reflejo, la acate y se convierta ante su violación en un paladín que vela por su imperio"*. (Rabanales, 2000, p. 21)

Este es el camino que entiendo debe seguirse en la escuela, la familia y todos los espacios sociales, para que se llegue al cumplimiento de la CDN: dar a conocer a todo nivel lo que dice, trabajar con padres e hijos/as, pero también trabajar con los profesionistas directamente vinculados a ellos. Es de éstos de donde debe provenir la operatividad de la CDN, el desarrollo de estrategias precisas para su aplicación. Este también es el sentido de mi trabajo como maestra.

2.3. Los Derechos de niños y niñas en la escuela

El artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño establece que todos los niños, sin discriminación, tienen derecho a la educación. La CDN también proporciona un marco en función del cual es preciso determinar la calidad de esa educación.

En este sentido cito el artículo 29 de la CDN:

1. "Los Estados Parte convienen en que la educación del niño deberá

Estar encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en un sociedad libre con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

2. "Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir las instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado". (Naciones Unidas 1989)

El artículo 29 de la CDN orienta hacia un modelo de enseñanza y aprendizaje más centrado en el niño/a, en el que los estudiantes participan activamente, piensan y resuelven problemas por sí mismos, desarrollando así la autoestima que es imprescindible para el aprendizaje y la toma de decisiones a lo largo de toda la vida

¿Cuál es entonces en suma el lugar de la escuela? La escuela pública ha sido una de las principales instituciones que en la modernidad se fundaron y expandieron con el objeto de transmitir la cultura y garantizar la construcción de sociedades.

La obligatoriedad escolar impuesta por las naciones provocó que para numerosas generaciones de niños la escolarización definiera su experiencia de infancia y el tránsito a la adultez.

No obstante, la escuela también fue objeto de debate durante el siglo XX. A partir de la segunda mitad de éste se teorizó acerca de los rasgos burocráticos y autoritarios de la escuela y del maestro, de la opresión educativa del niño/a y se formularon propuestas que oscilaron entre la expansión de la escolarización y la desescolarización o articulación con otras opciones educativas no escolares.

Históricamente los maestros han sido en gran parte defensores de los derechos de los niños, porque aún en condiciones adversas siempre han tratado de cumplir con lo que consideran un deber de protección hacia sus alumnos.

Creo sin embargo, que sigue siendo necesario un debate profundo acerca de la condición de los niños como sujetos de derechos y cómo ello tiene una traducción propia y específica en el espacio educativo, al mismo tiempo distintas formas de discriminación o violación de derechos del niño se producen diariamente en las prácticas educativas y sin lugar a dudas competen a la responsabilidad de los maestros.

La CDN debe ser usada no sólo como objeto de divulgación o de educación, sino como instrumento para una discusión profunda de la cuestión infantil que cuestione y oriente a los propios maestros como sujetos educadores.

En su Informe sobre el Estado Mundial de la Infancia, UNICEF (1999) plantea su propuesta para una educación basada en los derechos de niños y niñas. Partiendo del principio de que la planificación educativa debe comenzar con los derechos de la infancia y basarse en el interés superior del niño/a, la escuela debe impartir conocimientos prácticos sobre la vida real, promover el desarrollo del niño/a en todos los aspectos, desde su derecho a la nutrición hasta su derecho a jugar.

Básicamente, la educación desde una perspectiva de la CDN, está compuesta de cinco elementos clave, los cuales se relacionan y refuerzan entre sí:

La educación es un aprendizaje para toda la vida. Esta es la base de nuevos

planteamientos sobre la educación y el aprendizaje que buscan que la experiencia en el aula sea más satisfactoria ya tono con la realidad. Los maestros se convierten en animadores y guías, en oposición a dictadores de cuestiones inapelables, los sistemas de educación buscan métodos más precisos para medir el aprendizaje real.

La educación ha de ser accesible, de calidad y flexible y llegar a todos los niños/as (minorías étnicas, niños trabajadores, discapacitados). En este sentido, la atención y el trabajo del maestro será prestar especial atención también a aquellos niños/as a quienes la asistencia y permanencia a la escuela les resulta más difícil, ya sea por motivos físico espaciales, sociales o afectivos.

El tercer elemento que señala el Informe es la necesidad de sensibilizar en materia de género y educación de las niñas. La educación de las niñas se ha convertido en una prioridad. Cada vez se tienen más en cuenta los obstáculos culturales y políticos a la igualdad en materia de género, y los sistemas educativos a todos los niveles deben ser más sensibles a los mismos.

El cuarto elemento se refiere al compromiso necesario por parte del Estado para alcanzar la educación para todos. Los gobiernos nacionales, en la medida que ratifican la CDN, deben garantizar el acceso a la educación para la población. Asimismo también deben tener un papel importante en las tareas de movilización y coordinación en alianza con los educadores, familias, padres, empresas privadas y Organizaciones no Gubernamentales (OnGs).

Por último, el aprendizaje comienza en la cuna y se refuerza como señalé anteriormente gracias al proceso integral de socialización que se da a partir de la familia. Los primeros años de vida son cruciales, la CDN propone trabajar sobre estrategias que a partir de la escuela re fuercen los estímulos y factores que lleven a niños/as a asegurar la socialización, salud y nutrición en los primeros años.

Por otra parte, los niños/as que reciban mejor atención y estímulo es más probable que también generen mejores beneficios a nivel de la economía nacional. Si bien esta visión es un tanto mecánica, estos niños con buenas experiencias en la primera infancia (salud, educación, nutrición, estímulo, educación) es menos probable que abandonen la escuela o repitan grados, lo que significa un ahorro económico para el sistema educativo en comparación con aquellos niños que sí lo hacen.

En mi experiencia como maestra de un Jardín de Niños, coincido con todos los cinco aspectos que se señalan y principalmente con el último. Es central la importancia de los primeros años de vida en cuanto a la educación. El cerebro del niño se desarrolla a gran velocidad en ese período, dependiendo en gran medida de los estímulos que reciba del ambiente. Aquí es donde la calidad de la atención e interacción que reciba el mismo pasa a ser de vital importancia. Cuidar a un niño es educarlo y no es posible cuidarlos sin educarlos.

La familia es la primera responsable en cuanto al amor, cuidado y estímulo. Padres y madres son los primeros maestros. Sin embargo, dadas las continuas transformaciones sociales, cada vez en forma más temprana los niños/as pasan a integrarse a instituciones como guarderías y jardines de Niños gran parte de su tiempo. Es aquí donde el papel de los maestros cobra cada vez más relevancia. La atención y el estímulo emocional e intelectual no provienen tan solo de padres y madres, los maestros tienen un lugar protagónico.

CAPÍTULO 3

FAMILIA:- DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN EN VALORES

3. 1.-El rol de la familia: definición, funciones y transformaciones

Un punto de partida para la investigación de aspectos sociales es comenzar por la unidad mínima de estudio ya partir de esta ir ampliando el campo. Algunos investigadores concuerdan que esta unidad en el proceso sociocultural es el acto social. Es decir, la interacción entre dos personas, entre una persona y un grupo o entre dos grupos. Otros expertos en la materia prefieren remarcar el sistema global de la interacción humana. Sin embargo, en ambas Posiciones se enfatiza la interacción: es decir la conducta social del ser humano (Vander, Zanden, 1980).

Existen instituciones o instancias que realizan dicha labor socializadora: la escuela, la institución religiosa, los medios masivos de comunicación, etc. De estos agentes, resalta por su importancia la familia. La familia es la primera institución en la que cualquier ser humano tiene contacto. Es la institución mediadora entre el individuo y el grupo social. En ésta, se transmiten los valores, normas y actitudes que orientan la conducta individual y social de sus miembros.

Pero en sí, ¿qué significa "familia"? y ¿cuáles son sus funciones y tareas? Responder a esta pregunta no es fácil ya que no es posible delimitar a esta institución en una definición única, más bien tendríamos que hablar de familias o tipos de familias. Estos tipos pueden ser tan numerosos como las religiones, las clases sociales y los subgrupos existentes en el interior de la sociedad global. Por ejemplo, en una sociedad dada, un hombre puede tener varias esposas y muchos hijos, todos los cuales se consideran como miembros de una familia. En otras sociedades, puede ser una costumbre no escrita que una pareja viva con los familiares de la esposa. La pareja y los hijos se consideran, no como una familia distinta, sino como parte de un grupo mayor o familia extensa.

Al respecto Horton y Hunt (1988) señalan los siguientes tipos de familias:

- La familia nuclear: es la unidad familiar básica que se compone de esposo (padre), esposa (madre) e hijos. Estos últimos pueden ser la descendencia biológica de la pareja o miembros adoptados por la familia.
- La familia extensa: se compone de más de una unidad nuclear , se extiende más allá de dos generaciones y esta basada en los vínculos de sangre de una gran cantidad de personas, incluyendo a los padres, niños, niñas, abuelos, abuelas, tíos, tías, sobrinos(as), primos (as) y demás.
- La familia compuesta: descansa en el matrimonio plural. En la poligamia, un hombre y varias esposas, la forma de familia compuesta más frecuente y generalmente la más popular, el hombre desempeña el papel de esposo y padre en varias familias nucleares y las une por tanto en un grupo familiar más amplio.

A estas definiciones se deben sumar algunas otras que corresponden a la realidad actual, por ejemplo las familias monoparentales -de un solo padre o madre- ya sea por divorcio, viudez, o por ser padres o madres solteras. Extendida monoparental: Hay un hombre o una mujer, sus hijos y otras personas familiares. Compleja monoparental: Hay un papá o una mamá, hijos, familiares y personas que no son familiares e incluso Familias formadas por parejas del mismo sexo. (Alberdi, I. 1999)

De la misma manera como hay diferentes tipos de familia, se encuentran en la literatura del área variadas definiciones. Por ejemplo, Bernard Phillips, menciona que la familia es; "una estructura social formada por personas que se relacionan por sangre, matrimonio o adopción". (Phillips, 1987, p. 258). Por su parte, Jorge Sánchez Azcona, la define como *"el núcleo primario y fundamental para proveer la satisfacción de las necesidades básicas del hombre, la mujer y los hijos, quienes por su carácter independiente deben encontrar plena respuesta a sus carencias, como requisito para lograr un óptimo resultado en su proceso de crecimiento y desarrollo "* (Sánchez, 1980, p.15), Horton y Hunt (1998) opinan que la familia es un sistema organizado de relaciones sociales que incluye algunos valores y procedimientos comunes, así como satisface algunas necesidades básicas de la sociedad.

Estas definiciones, como bien señala Luján (2000), nos llevan a hablar de la familia como diversidad. Sin embargo, más allá del casi obligado plural con que debemos referirnos a la institución familiar, hay un elemento común en todas las definiciones de familia: la relación interindividual se encuentra presente en todas, por más variadas que sean éstas. Este elemento, proporciona a su vez, la idea de que la familia es ante todo un proyecto relacional que no hace referencia necesariamente a lazos de sangre.

Otro elemento que dificulta una definición de familia es su elemento de transformación constante. Es innegable que procesos como la incorporación de la mujer al trabajo, la revolución tecnológica, los cambios en el estilo de vida, etc. han provocado profundos cambios en la estructura y dinámica de la familia como institución. Al respecto, Luján (2000) menciona que existen dos aspectos fundamentales que marcan a la familia contemporánea.

Por un lado, ausencia o presencia de hijos, ya que puede existir una tendencia a no tener hijos o menor número de éstos. Por otro lado, el ciclo de vida familiar ha cambiado. En este sentido, la historia de las personas dentro de las familias no es tan lineal como antes. Una misma persona puede pasar por muy diferentes etapas de su vida en cuanto a la familia: celibato, pareja, familia monoparental, familia compuesta, etc.

Palacios en Hernández (2001) menciona a su vez las siguientes transformaciones familiares que se han experimentado en los últimos años:

- ❖ Aumento en las tasas de divorcio.
- ❖ Aplazamiento considerable de la edad reproductiva, sobre todo en las mujeres.
- ❖ Incremento de la participación laboral de la mujer
- ❖ Menor número de hijos por familia
- ❖ Mayor violencia intrafamiliar

La misma autora, Hernández, menciona que los cambios en el estilo de vida contribuyen a que los padres reduzcan considerablemente el tiempo que comparten con los hijos, así como la atención y el cuidado hacia éstos. Estas situaciones tienen efectos muy negativos, ya que surgen problemas de indisciplina familiar que muchas veces son tratados con castigos coercitivos y maltrato; es decir, violencia intrafamiliar.

Algunas de estas transformaciones tienen implicaciones sociales de gran valía como es el incremento de la participación laboral de la mujer, no así otras, como la violencia intrafamiliar son claramente negativas. Allison en Luján (2000) refiere otra particularidad negativa sobre la familia actual, menciona que ésta se encuentra amenazada en su particularidad más fundamental: la familia debe proporcionar a sus miembros la identidad básica suficiente para afrontar los acontecimientos de la vida efectivamente. En opinión de la autora, antaño la familia tenía a su cargo situaciones muy particulares de la experiencia humana aparte de las funciones de reproducción, como aprendizaje y educación. Estas funciones se han cedido paulatinamente a otras instituciones.

En este punto sería pertinente un análisis de la opinión de Allison, en cuanto a que si bien es cierto, que algunas funciones vitales de la familia se han perdido, en mi opinión creo que en los tiempos actuales, ante el bombardeo de información constante y la aparición vertiginosa de nuevas tecnologías, es difícil (e inclusive un tanto utópico) que los padres de familia sean los únicos que tengan a su cargo la educación y el aprendizaje. Muchas veces el sistema familiar debe compartir las obligaciones y buscar orientación y apoyo con escuelas, guarderías, orientadores escolares, psicólogos, asociación de padres, etc. y considero que esta situación es positiva para el funcionamiento de la misma.

Fuera de esta controversia, es innegable que *"la familia es el primer agente socializador y obviamente el primer contexto de aprendizaje para las personas"*. (Hernández, 2001, p. 516)

Se puede concluir que a pesar de las continuas transformaciones, críticas y dudas que se hagan sobre ésta, los especialistas siguen considerando a la familia como el núcleo esencial de la constitución de la personalidad de los niños y principal responsable de satisfacer sus necesidades tanto físicas, como socio-afectivas.

Al respecto, Zúñiga, González y Torres (2001) opinan que la familia es el primer lugar por excelencia en donde se ofrece cuidado y protección a los niños/as, asegurando su subsistencia en condiciones dignas. También ésta contribuye a la socialización de los hijos con relación a los valores socialmente aceptados.

De acuerdo con los autores, para la satisfacción de éste último tipo de necesidades en los y las niñas es indispensable la promoción de valores y el respeto a sus Derechos. En el siguiente apartado se comentará este papel de la familia como agente socializador y

cómo los estilos de disciplina parental influyen en estas dos últimas cuestiones.

3.2.- Estilos de disciplina que repercuten en la transmisión de valores y en el respeto a los Derechos de los niños y niñas.

A lo largo de este capítulo hemos subrayado la función socializadora de la familia que en un primer momento dirige al niño/a a asimilar los valores socialmente aceptados. Estos valores y reglas deben servir para la estabilidad familiar en un primer orden. Sin embargo, conforme el niño/a crece, su campo social se va ampliando, y poco a poco tiene que aprender (y muchas veces negociar) con otras reglas y figuras de autoridad, así como hacer valer sus derechos y respetar los derechos de los demás. En este sentido, la familia también actúa como mediadora entre el niño/a y su entorno, a la vez que participa del proceso del niño/a de construcción de la realidad.

Las familias acompañan la evolución de los niños/as, y los valores aprendidos en ésta se reflejan en el proceso de escolarización. La escuela entonces, permite la entrada al niño/a a otros ámbitos sociales diferentes a la familia. En este proceso de transición la familia, y paulatinamente la escuela, enfocarán sus esfuerzos a educar a los niños/os para que éstos puedan ser autónomos, asertivos, emocionalmente equilibrados, capaces de establecer vínculos afectivos satisfactorios, que tengan la libertad de expresarse (Lujan 2000). Finalmente, que sean capaces de reconocer y hacer valer sus derechos.

Desde una perspectiva evolutivo-educativa, podemos decir que la familia supone:

- ❖ Un proyecto vital de existencia en común con un proyecto educativo compartido, donde hay un fuerte compromiso emocional.
- ❖ Un contexto de desarrollo tanto para los hijos como para los padres y familiares.
- ❖ Un escenario de encuentro intergeneracional.
- ❖ Una red de apoyo para las transiciones y las crisis.

Luján (2000) ha llamado a este proyecto educativo "Currículum del hogar", refiriéndose a las diferentes dinámicas de las familias, al cómo se organizan para dividir y cumplir las tareas, a las expectativas de los miembros y un punto muy importante para el tema de la presente tesis: el cómo transmiten los valores y se respetan los derechos en casa.

El qué enseñan y cómo lo enseñan pasa a ser parte de los contenidos y del estilo de enseñanza del programa educativo familiar (Martínez 1996).

Al respecto, Baeza (1999) habla de la familia como "aula primordial". En ésta, se instaaura el proceso de socialización de hombres y mujeres. La autora menciona que en esta institución se crean los lazos afectivos primarios, los modos de expresar el afecto, la vivencia del tiempo y, del espacio, las distancias corporales, el lenguaje, la historia de la familia grande, extensa, que comprende a las distintas generaciones que nos precedieron. Es decir, en la cotidianidad de la vida familiar se construyen las dimensiones humanas más significativas ya que es campo de las relaciones afectivas más profundas y constituye uno de los pilares de la identidad de una persona.

En México la sociedad civil y el Estado vienen desarrollando esfuerzos para el logro de las metas que implica el cumplimiento de la Convención portal motivo se llevó a cabo entre 1990-2000 el Plan Nacional de Acción a favor de la Infancia, eje rector para el alcance de las mismas.

Resumiendo lo expuesto hasta el momento, podemos decir que la familia es el Principal agente transmisor de conocimientos, valores, actitudes, roles y hábitos que una generación pasa a la siguiente. (Baeza, 1999) Por medio del afecto, el cariño, la transmisión de valores y el reconocimiento y cumplimiento de sus derechos les transmiten a los hijos la seguridad y autoestima necesaria para que sean asertivos y hagan frente efectivamente a las demandas de su vida futura. Por medio de la palabra y el ejemplo moldean su personalidad e infunden modos de pensar y actuar que se vuelven habituales. Sin embargo lo que los hijos aprenden de los padres depende en parte de qué y cómo se lo enseñan los mismos. (Rice, 1997)

Se han documentado amplios estudios que han investigado los estilos de crianza, también llamados de disciplina o estilos parentales. (Baumrind, Maccoby y Martín en Rice, 1997)

Tras una extensa investigación con padres de familia, Baumrind (1971) citado en Rice (1997) concluyó que existían cuatro patrones educativos: autoritarios, permisivos, democráticos y negligentes o rechazantes.

Según Baumrind los padres autoritarios son exigentes y muy poco receptivos. La obediencia es una virtud que los hijos deben desarrollar por medio del control y la fuerza.

Castigan duramente cuando consideran que una conducta no es adecuada. Esperan que acepten las reglas sin cuestionamiento. Por otro lado, los padres permisivos son receptivos y poco exigentes. Los hijos tienen que regular sus actividades y conductas por sí mismos, no son forzados a obedecer las reglas impuestas por otros. Los padres democráticos son receptivos y exigentes, ponen límites a sus hijos haciéndoles entender la utilidad de un cierto control y las consecuencias de la conducta. Este estilo fomenta el intercambio verbal y utiliza como disciplina básicamente la negociación y solución de problemas. Tratan de conseguir que los hijos acepten las normas de los demás sin perder su independencia. Por último, los padres negligentes o rechazantes, no son exigentes ni receptivos, tratan de pasar el menor tiempo posible con sus hijos e hijas y realizar el mínimo esfuerzo por ellos, estos padres son indiferentes y su estilo de disciplina es el poder de la fuerza.

Posteriormente Maccoby y Martín (1983), en Rice (1997) basándose en la investigación antecedente de Baumrind delimitaron cuatro tipos de estilos de crianza formados por la combinación de dos variables: presencia o ausencia de afecto o disponibilidad paterna a responder a las necesidades y el control exigencia paterna.

Estos estilos de crianza se ilustran en la siguiente figura:

	Centrado en el niño, aceptante, sensible	Centrado en el padre, rechazante, insensible
Demandante Controlador	Autoritario- Recíproco Comunicación altamente bidireccional	Autoritario- Represivo Dominio a través del poder
Pobres intentos de control. No exigente	Permisivo- Indulgente Muy flexible	Permisivo- Negligente No involucrado afectivamente

Fig. 2 Estilos de crianza en la Relación Padres-Hijos según Maccoby y Martín 1983.

A continuación se describirán brevemente las características de cada tipo de estilo de disciplina:

- ❖ Autoritativo-recíproco. En este caso, existe un equilibrio entre las dos dimensiones, ya que aún cuando se ejerce un control consistente y razonado,

se parte de la aceptación de los derechos y deberes de los hijos. Recíprocamente se pide a estos la aceptación de los derechos y deberes de los padres. Se demuestra el afecto.

- ❖ Autoritario-represivo. Los padres en dicha categoría también usan un control tan fuerte como en el caso anterior, pero la situación no es recíproca. Son padres que no permiten el ejercicio de la libertad de parte del hijo y pasan por encima de sus derechos. Son poco afectivos.
- ❖ Permisivo-indulgente. .En este caso los padres están atentos a las necesidades de los hijos y suelen ser afectivos, pero no establecen normas ni direcciones, tampoco transmiten valores. Suelen ser demasiado flexibles.
- ❖ Permisivo-negligente. En esta última categoría no existe ningún control de parte de los padres, pero además tampoco se encuentran lazos afectivos. Pueden darse situaciones de desamparo o abandono en el hogar .Los derechos de los niños son desconocidos por completo.

Los estilos de disciplina mencionados tienen implicaciones directas con el respeto de los Derechos de los niños y también con el aprendizaje de estos Derechos en la familia. Un ejemplo de esto es el estilo autoritario represivo, en el que se impone la disciplina por medio del control y de la coerción, pasando por alto el artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño, que dice a la letra: **NO PROPICIAN SINO QUE TAMBIÉN VIOLENTAN.**

Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. (Artículo 12.1)

Dentro de la familia los niños y niñas pueden vivenciar diariamente el respeto pero también, tristemente, la violación de sus derechos humanos. Al acudir a la escuela, las niñas y los niños pueden observar un marcado contraste entre lo que se enseña en ésta (en el caso de que se promuevan los Derechos de la Infancia) y lo que se vive en familia. En muchos de estos casos, la violación de los derechos es un proceso poco consciente por parte de los padres, quienes frecuentemente ignoran cuales son los derechos de los niños, utilizando métodos para ejercer la disciplina que van desde la coerción total hasta la franca

indiferencia ocasionando situaciones de total desamparo.

Sin embargo, las investigaciones también señalan que dichos estilos son modificables y que los padres pueden aprender mejores maneras de disciplinar a sus hijos. De hecho, muchos de ellos, fueron educados de la misma forma y pueden creer que es la única que existe, o simplemente la mejor. Esta última precisión la realizo desde mi práctica como educadora, ya que de manera cotidiana observo a niños que acuden a la escuela, sucios, descuidados, con signos de maltrato físico. Sería muy simplista suponer que los padres de estos niños son "malos padres". Más bien, los padres de estos niños y niñas probablemente practican estilos negligentes o autoritarios y muchos de ellos desconocen que sus hijos tienen derechos y frecuentemente suelen pasar por ellos porque así lo aprendieron. Siendo la escuela un escenario tan importante, y los maestros la segunda figura de autoridad relevante para los niños, además de fuente de afecto y reforzamiento, podría ser un espacio ideal para comenzar esa labor re-educadora pro defensa de los Derechos de los niños y de las niñas.

En el siguiente apartado se analizará precisamente, cuáles son las características familiares que se relacionan con un ambiente saludable emocional y afectivo para el niño y por lo tanto, donde es más probable que sus derechos se respeten. El análisis de dichas características es importante en cuanto a que estos factores se deben construir y fomentar en el trabajo de promover el respeto a los derechos de la infancia en casa conjuntamente con la labor escolar.

3.3.- Características de la familia relacionadas con el respeto a los Derechos del Niño: cohesión, adaptabilidad y comunicación familiar

Es un hecho que actualmente las familias presentan nuevos desafíos que pueden hacer dudar de sus estructuras presentes. Frecuentemente las familias pueden tener pocos recursos o exigencias excesivas. Por otra parte, la situación se complica debido a que la sociedad en general, presta poco reconocimiento a la importancia de la familia.

Es importante señalar que a pesar de los múltiples estudios sobre la familia y la importancia que tiene ésta para el desarrollo integral de los hijos, es poco lo que sabemos acerca de los procesos familiares normales. En general, la mayoría de los estudios se

centran en aquellas familias que tienen dificultades para hacer frente a una gama de problemas emocionales, físicos, de drogas, maltrato, abuso, etc. Por consiguiente, sabemos más sobre las familias "problema" y presumimos que las familias "normales" carecen simplemente de estas características. Lo que no conocemos, o no se investiga, son justamente los aspectos positivos, los lados fuertes y los atributos de las familias que enfrentan eficazmente el estrés cotidiano, que se mantienen unidas y que proporcionan a sus integrantes un ambiente de respeto a sus derechos y necesidades. (Lujan, 2000)

Al respecto, un concepto relativamente nuevo es el de *resiliencia familiar*. Este término se refiere básicamente a los recursos, a la capacidad de soportar las crisis y adversidades y recobrase, tanto en el ámbito individual como familiar. Mientras que una crisis o un estado persistente de estrés pueden derrumbar a algunas familias, otras emergen de ellos fortalecidas y con mayores recursos. (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997)

“Este enfoque se funda en la convicción de que tanto el crecimiento del individuo, como el de la familia, pueden alcanzarse a través de la colaboración ante la adversidad. Al adoptar la perspectiva de la resiliencia, se deja de ver a las familias como entidades dañadas y se las empieza a ver como grupos capaces de reafirmar sus posibilidades de reparación. (Walsh, 1996)

Dentro del conjunto de las investigaciones familiares más recientes, tres conceptos son indispensables para atribuir a la familia una influencia mediadora positiva para cubrir las necesidades y los derechos infantiles: la cohesión familiar, la adaptabilidad y la comunicación familiar. (Walsh, 1996).

A continuación se definirán cada uno de ellos y se relacionará con sus implicaciones en el respeto a los Derechos Infantiles.

La cohesión familiar se refiere al vínculo emocional que los miembros de una familia tienen entre sí. Existen cuatro niveles de cohesión familiar: desvinculada, enmarañada, separada y conectada. Los sistemas desvinculados fomentan un alto grado de autonomía. En este sentido, los integrantes de la familia "hacen cada quién lo que le da la gana": El apego o compromiso hacia la familia es muy limitado. Si la cohesión es excesiva, se produce un sistema enmarañado y existe un exceso tal de identificación con la familia, que la lealtad hacia ella impide la individuación de sus miembros.

Por último, los modelos separados y conectados, proporcionan el ambiente idóneo

para fomentar el respeto a los derechos de sus integrantes, incluyendo a los menores de edad, *"ya que al caracterizarse en lograr un equilibrio entre la independencia y la conexión de sus miembros, propicia a su vez, respeto por los derechos y obligaciones de sus miembros, pero sin caer en la apatía e indiferencia, propio de los sistemas desvinculados"*. (Walsh, 1996, p. 238)

Por otra parte, la adaptabilidad familiar se refiere a la capacidad de una familia para cambiar su estructura de poder, las relaciones de roles y reglas de relación en respuesta al estrés situacional o evolutivo. La adaptabilidad puede ser muy baja, es decir rígida, estructurada, flexible o caótica.

La comunicación familiar se define como la escucha reflexiva, facilitadora, y empática. Los comentarios de apoyo que permiten a los miembros compartir sus necesidades y preferencias cambiantes o bien en el otro extremo la comunicación negativa como son los dobles mensajes y las críticas.

Estas tres dimensiones: cohesión, adaptabilidad y comunicación familiar, son elementos obligados a considerar en cualquier acción destinada a fomentar el respeto de los Derechos de los niños y niñas. Como se comentó en el inciso anterior, existen ciertos patrones o estilos de disciplina parental que ocasionan la violación o poca sensibilidad a las necesidades de los hijos, de manera muchas veces no consciente, es cierto, pero finalmente pasando por encima de los derechos que por ley, le corresponden.

Deseo concluir el presente capítulo, enlistando las recomendaciones que realiza Luján (2000) para poder mirar, entender y ayudar a una familia y en este caso específico a nuestros padres de familia. Las mismas sirven de guías útiles para mi trabajo y pueden serlo para otros educadores/as. Estas son:

a) Atender a la forma en que los miembros de cada familia se nombran, se definen y adjudican entre sí variados grados de inteligencia, capacidad, flojera, diligencia o creatividad en áreas particulares. Por ejemplo asignando etiquetas o rótulos " eres un niño brillante", "estúpido", "torpe", "lento", "exagerada", "una niña difícil", "demasiado sensible". Estos rótulos traducen el modo en que los padres responden a sus hijos y a su vez cómo los hijos responderán a sus padres.

Este aspecto es relevante, porque lamentablemente dichas etiquetas no son raras posteriormente en la Escuela y tenemos que estar alertas como educadores para que no se

sigan manteniendo ya que dichas atribuciones pueden boicotear o promover los logros del niño o niña. Por medio de la profecía autocumplida (Watzlawick, en Luján 2000), cada uno actúa y hace propias aquellas características que le son atribuidas por otros, en particular estas etiquetas o rótulos familiares tienen mucho peso por muchos años.

b) Analizar la estructura, (cómo se configura u organiza ese grupo familiar, cuáles son los subsistemas, las jerarquías, las alianzas entre miembros, las fronteras, el poder de cada miembro) y el estilo de comunicación familiar.

c) Como se mencionará en el siguiente capítulo, otro aspecto imprescindible en el trabajo con familias es considerar los propios valores que como profesionales tenemos. Debe haber un consenso para trabajar. Para elaborar dicho consenso es indispensable considerar lo que por ley son las responsabilidades y derechos de padres, niños y maestros.

d) Tornar en consideración la clase social a la que pertenece esa familia, el ciclo vital por el que atraviesa, las etapas evolutivas de cada uno de sus miembros y que es lo esperable que pase en ese determinado contexto social.

Para finalizar, quisiera destacar algunos elementos que como padres o maestros pueden orientarnos en la tarea de lograr un mayor bienestar de las familias, cada uno desde su pequeño-gran campo de intervención (Eisenber, 1999) y que son parte de los elementos necesarios para el trabajo en Derechos de la Infancia.

Hacer una seria reflexión de nuestro papel como adultos, padres, docentes, profesionales ya que para que una familia o escuela funcione como modelo de aprendizaje en defensa de los Derechos Infantiles, es imprescindible que alguien asuma dicha responsabilidad y autoridad.

La autoridad no consiste en mandar, sino ayudar a crecer, puesto que de todos modos van a crecer irremediablemente y necesitan modelos e información.

Hasta hace pocos años las dos principales fuentes de información eran los libros y las lecciones de padres y maestros y otros adultos significativos. Actualmente los niños y niñas se someten a la información masiva (TV, videos, periódicos, revistas, red,) lo cual no es negativo, *per se*, pero si requiere de una mayor vigilancia y consejo de adultos.

En el siguiente capítulo se hace un análisis de las tareas y funciones que como maestros y maestras podemos asumir en esta enorme tarea de promoción de derechos infantiles.

CAPÍTULO 4

LA ESCUELA COMO PROMOTORA DE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA Y EN LA PREVENCIÓN DEL DESAMPARO.

4.1.- Definición y alcances del problema.

En el mundo contemporáneo la educación se traduce en una posibilidad certera de desarrollo social y humano de un pueblo, ya que se ha comprobado una estrecha relación entre el nivel educativo de un país y sus oportunidades de sobrevivir Política y económicamente en medio de un contexto de globalización (Comunicado del Proyecto Educación y Nación, del Ministerio de Educación Nacional de España). En este sentido, las políticas en materia de educación son un tema obligado a discutir, en cuanto a que todos los aspectos del desarrollo de una nación se relacionan con la enseñanza de los individuos. (Cajiao, 2001)

Lo ultimo se confirma en el hecho de que, para cada individuo, su propio nivel educativo determina en alto grado las oportunidades de acceder a los derechos básicos propios de una sociedad democrática y moderna: el empleo, la seguridad social, la participación política, el acceso a servicios culturales, a la ciencia ya la tecnología y el nivel de ingreso económico, están muy ligados con las oportunidades que cada quien haya tenido de obtener mayores niveles de educación (Comunicado del Proyecto Educación y Nación, Ministerio de Educación Nacional de España).

Pero en términos concretos: *¿qué es educación?*, más aún: *¿qué significa Educación en Derechos Humanos?* Si consideramos que la manera en cómo se define un objeto de estudio, determina en buena parte el tratamiento que se le dará al mismo, debemos proceder a definir éste.

Tratándose del término *educación* se corre el riesgo de caer en definiciones imprecisas, ya que el concepto suele ser tratado frecuentemente con ambigüedad. Con frecuencia se aborda de manera sesgada, incluyendo básicamente aspectos únicamente de tipo académico.

Parra, (2000) proporciona una definición integral del término educación que se adapta convenientemente al tema de la presente tesis. El autor describe educación como la

formación de Personas autónomas, conscientes de sus derechos y deberes, con una concepción crítica de la vida. De acuerdo con Parra, la educación debe formar seres humanos sensibles y solidarios con sus semejantes, conocedores de su entorno y con pleno desarrollo de su potencial creativo.

Otra frase importante para este trabajo es educación en Derechos Humanos. La misma aparece en un gran número de Declaraciones, Tratados y Convenciones de los mismos. Por ejemplo, el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Convenio Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la Convención de los Derechos del Niño (artículo 28). Tomados juntos, estas declaraciones proporcionan una clara definición de Educación en Derechos Humanos como un acuerdo de la Comunidad Internacional. Conforme a este acuerdo, se puede definir la Educación en Derechos Humanos como "el entrenamiento, diseminación e información de los esfuerzos destinados a construir una cultura universal de respeto por medio de la propagación de conocimientos y habilidades para moldear actitudes" (Documento de la Asamblea General de las Naciones Unidas, 1997, p. 5,8 y 13) las cuales se dirigen a consolidar las siguientes acciones:

- a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las garantías individuales
- b) Promover el desarrollo total de la Personal humana y su sentido de dignidad
- c) Fomentar la comprensión, tolerancia, igualdad de genero y amistad entre las naciones, considerando los diferentes grupos indígenas y las diferencias, raciales, étnicas, religiosas y lingüísticas.
- d) Habilitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre.

En el mismo documento, las Naciones Unidas precisan que la educación en y para los derechos humanos es esencial para contribuir a la reducción de las violaciones a los derechos individuales y para la construcción de sociedades libres. La educación en derechos humanos también es una estrategia efectiva para prevenir los abusos (por ejemplo el maltrato y desamparo infantil) y por lo tanto, es prioridad promoverlos.

Para cumplir con este último objetivo, se deben considerar tres dimensiones:

- a) Conocimiento: proporcionar información sobre los derechos y los mecanismos para su protección

- b) Valores, creencias y actitudes: promoción de una cultura en derechos dirigida hacia el desarrollo de valores, creencias y actitudes para mantener a los mismos.
- c) Acciones: alentar y tomar acciones para defender y prevenir abusos.

Las Naciones Unidas proponen la creación de un Comité Nacional para la creación de campañas de Educación en Derechos Humanos. Los miembros potenciales de dicho comité abarcarían desde la intervención de la UNESCO, pasando por los gobiernos respectivos hasta las organizaciones civiles no gubernamentales. Incluyendo por supuesto las Escuelas y las Universidades.

En este punto, se llega al objetivo del presente capítulo: analizar el papel de la escuela como Promotora de los Derechos de la Infancia y específicamente, en la Prevención del Desamparo. En el siguiente apartado desarrollaré el rol de los profesores y la importancia de la comunicación con la familia para el cumplimiento de dicho objetivo.

4.2.- Rol del docente y comunicación con la familia.

Zúñiga, González y Torres mencionan que en la escuela se fortalecen e inculcan conocimientos, destrezas, actitudes y valores, tanto por el currículo "manifiesto" como el "oculto". Los autores señalan que los alumnos construyen distintos comportamientos según la asignatura del plan y programa de estudios, pero una parte importante se construye desde la interacción cotidiana con otros alumnos, profesores, padres de familia y otras autoridades escolares. (Zúñiga, González y Torres, 2001)

Los maestros/as son figuras de autoridad de extrema relevancia en la infancia y por lo tanto modelos de conducta (Bustamante, y González, 1992). Considerando estas dos circunstancias, la escuela proporciona el espacio ideal para alentar una educación prepositiva en cuanto a la enseñanza de un conjunto mínimo de conocimientos y valores que favorezcan una sociedad democrática en la población en general, incluyendo por supuesto, a los padres y madres de familia.

Sin embargo, tradicionalmente se ha hecho hincapié en que la formación y desarrollo intelectual son garantías para el consiguiente desarrollo moral y la formación de una conciencia social (las teorías de Desarrollo Moral y Cognoscitivo de Kohlberg (1998) y

Piaget apoyan bastante esa idea). Partiendo de esta suposición, la currícula escolar se ha organizado, orientado y especializado en impartir conocimientos generales, bajo la suposición de que en éstos se encuentran implícitos valores sociales y actitudes éticas que los y las estudiantes deben aplicar en la vida cotidiana. (Parra, 2000)

En la realidad, la práctica indica que esté único énfasis en aspectos académicos no ha funcionado. Leticia Barba opina que para un aprendizaje afectivo, la relación educativa debe presentar dos dimensiones: la social y la pedagógica. Estas dos dimensiones participan activamente en cualquier proceso de enseñanza- aprendizaje. La social, implica el intercambio de significados y sentidos culturales, además de negociaciones y acuerdos mutuos entre maestros, alumnos y padres de familia. El aspecto pedagógico comprende, la interacción personal mediada por el conocimiento escolar, donde el maestro o la maestra proporcionan el apoyo para facilitar la autonomía en el aprendizaje de los alumnos. (Barba, 2001) Como se puede observar, la autora apoya la idea de que no basta contemplar únicamente el aspecto académico para un aprendizaje significativo.

Para abordar la temática de los Derechos Humanos en las materias de estudio se requiere de una reconsideración de fondo en el currículo tanto explícito como implícito, ya que el aula es un escenario ideal para hacer el ejercicio permanente de promoción y defensa de los derechos.

Por otra parte, se ha comprobado que para el logro de un aprendizaje significativo, se requiere poner en práctica un proceso de reflexión. Este proceso debe incluir a su vez, la realización de los principios del respeto al derecho ajeno, ejercer el derecho propio y establecer un dialogo democrático para la resolución no violenta de conflictos cotidianos entre el alumnado (UNESCO, 1997).

Este último punto es fundamental, en cuanto a que, para los niños y niñas sobre todo en edad preescolar, el aula proporciona un espacio para aprender la aceptación del otro, del que se percibe como diferente a mí. El salón de clases es el espacio potencialmente perfecto para reconocer el valor de la diversidad, de reconocer en el resto de los compañeros(as) el complemento social del que cada niño y niña necesita para su desarrollo, Sin embargo hay que reconocer que todo depende de que se reúnan en ese mismo espacio otros factores como son las características del educador(a) y de los niños.

Puesto que los derechos humanos, no se viven en abstracto -ya que se aplican desde

la cotidianidad, en la vida escolar, familiar y comunitaria- La aproximación al conocimiento de los mismos requiere del empleo de dos estrategias: racional y afectiva-social (Barba, 2001).

La estrategia racional se refiere a la adquisición de conceptos básicos por medio de la enseñanza formal y tradicional. Libros, revistas y material documental y en vídeo cumplen esta tarea, al mostrar de manera clara y científica información relevante sobre un determinado concepto. En este caso, sobre el aprendizaje de Derechos Humanos (Parra, 2000).

En la estrategia afectiva-social, se incluye el estudio de actitudes y percepciones, suelen usarse palabras como "yo siento", "yo puedo". Se entrenan y moldean habilidades cognitivas como conductas asertivas, de auto estima y de solución de problemas además de las estrategias educacionales (Parra, 2000). En ésta, la familia ocupa un lugar relevante, ya que es la familia donde los niños y niñas vivencian diariamente el respeto o la violación de sus derechos humanos. Tristemente, los niños y las niñas pueden notar un denotado contraste entre lo que se enseña en la escuela y lo que se vive en familia. En muchos de estos casos, la violación de los derechos es un proceso poco consciente por parte de los padres, quienes frecuentemente ignoran cuales son los derechos de los niños. Como se comentó anteriormente, algunos padres utilizan métodos para ejercer la disciplina que va desde la coerción total hasta la franca indiferencia ocasionando situaciones de total desamparo.

De ahí parte la importancia de la labor promotora escolar y docente en construir puentes de comunicación y diálogo entre los mismos y los padres de familia, ya que no basta la mera información sobre éstos para su intemalización. Solo viviendo los valores vinculados a los derechos humanos en casa y escuela se puede hablar de su aprendizaje.

En el siguiente apartado se desarrollarán y analizarán qué estrategias pueden ser útiles para lograr dicha colaboración entre casa y escuela para la enseñanza de los derechos humanos y específicamente, en la prevención de situaciones de desamparo.

4.3.- Estrategias de abordaje desde la escuela.

Como he mencionado a lo largo de este trabajo, la educación en Derechos Humanos

implica la instauración de una nueva cultura. El fundamento del mismo debe contemplar la enseñanza y aplicación de los derechos en escuela y la promoción de los mismos en casa.

Aun cuando el derecho a la educación ya es un factor protector de la infancia, la protección y la formación para la prevención desde el ámbito educativo para evitar situaciones que pongan en peligro el desarrollo socio-emocional del menor es una necesidad. De todos es conocido que muchos niños viven en situaciones de desamparo, privados de la atención y cuidados necesarios a los que tienen derecho. (Zúñiga, Gonzáles y Torres, 2001).

Una acción prioritaria es el fomento del cuidado físico y emocional de los y las niñas, tomando conciencia de que *“en cada derecho que todos y cada uno de los adultos tienen, nace el deber de todos y cada uno de respetar ese derecho en la infancia”*. (Parra, 2000, p. 24)

Por otra parte, se sabe confiablemente que las personas que conocen sus derechos son quienes más posibilidades tienen de exigirlos. Como he señalado anteriormente promover la Convención sobre los Derechos del Niño y difundir ampliamente sus disposiciones son dos medidas esenciales para lograr el cumplimiento de los derechos de la infancia (UNICEF, 2003).

Para el logro de esto último, es prioritario emprender dos acciones básicas: primero, realizar un análisis crítico sobre la importancia de la comunicación familia -escuela. Este análisis implica, a su vez, un replanteamiento en cuanto a aprovechar los espacios que la escuela brinda (juntas de padres, actividades culturales y recreativas) para propiciar una cultura de la comunicación incluyente de padres, maestros, personal administrativo y niños y niñas.

Se piensa que estos espacios son particularmente valiosos, no sólo para el ejercicio de estrategias de diálogo, sino también para fomentar la comprensión y el compromiso en cuanto al respeto de los derechos de los niños y niñas en casa y escuela. La segunda acción, es la revisión del papel del docente. En este sentido, las creencias e ideas de los y las maestras deben estar acordes al respeto de los derechos humanos.

Desde mi experiencia personal, esta última aseveración es relevante ya que he observado que la educadora es parte importante de los procesos y participantes de la comunidad escolar. Pienso que estar cotidianamente al frente del grupo, la educadora es un

modelo significativo para el alumnado, con la consiguiente responsabilidad de la revisión permanente de textos, relaciones, contenidos y valores transmitidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Bajo este contexto, nuestro papel como educadoras es privilegiado para propiciar el diálogo entre los miembros de la comunidad escolar. Para poder aprovechar óptimamente este diálogo, es tarea de cualquier reforma educativa, proveer al profesorado de la suficiente independencia para implementar planes y acciones que faciliten el respeto a los derechos humanos.

Sin embargo, es muy importante señalar que el logro de dichos objetivos, solo puede lograrse con la cooperación de los padres. Después de décadas en que se ha demandado a la escuela una acción educativa cada vez más extensa y diversa, hoy es evidente que la acción educativa de la escuela es imprescindible pero no suficiente (Forum Barcelona 2003).

Al respecto, Cajiao (2001) opina que la responsabilidad sobre la educación es una competencia colectiva que involucra a las familias, comunidades, organizaciones civiles, etc. La necesidad de compartir responsabilidades se evidencia ante la influencia, no siempre positiva lamentablemente, de las comunicaciones, así como en los cambios en la estructura familiar y la transformación de patrones de socialización en los alumno/as en el espacio escolar.

Derivados de estos tres aspectos, Cajiao (2001) propone el análisis de seis tópicos fundamentales para la comprensión del fenómeno educativo como responsabilidad social. Excedería del objetivo del presente trabajo el comentar cada uno de los puntos anteriores, pero es importante mencionar que entre dichos puntos, el autor analiza los siguientes:

- a) La importancia de promover la responsabilidad social colectiva en la tarea de educar.
- b) Analizar el papel fundamental del maestro para innovar contenido y estrategia de enseñanza.
- c) Organizar a la sociedad civil para hacer frente a las nuevas necesidades en materia de educación.
- d) Por último y no menos importante, hacer protagónicos y participativos a los niños y niñas en los procesos educativos y sociales.

El análisis de Cajiao (2001) incluye una pregunta básica: ¿qué tipo de educación corresponde a un mundo como el actual? Considerando la rapidez con la que se desarrollan los medios de comunicación, actualmente los profesores se encuentran con el hecho de que sus alumnos tienen una enorme cantidad de información que han recibido por diversos medios:

En efecto, un maestro de educación básica o un profesor universitario ya no se encuentran cada día ante un grupo de alumnos ignorantes e ingenuos que esperan recibir de sus labios la última verdad sobre la ciencia, la filosofía o la vida. Ellos tienen criterios propios sobre lo que ocurre en el mundo y sobre la forma como experimentan cada día de su vida desde el contexto en el cual se mueven. Estos alumnos contemporáneos conocen experiencias humanas y sociales de todo el planeta; su cabeza está llena de imágenes de paisajes, de escenas de amor y sexo, de conflictos raciales y religiosos, de guerras, obras de arte, avances tecnológicos, idiomas, propuestas políticas, productos de consumo, ideas perversas. (Cajiao, 2001, p. 29)

Ante este exceso de información del mundo postmoderno, información no siempre veraz ni útil, se requieren con urgencia la búsqueda de nuevas estrategias y mecanismos tanto psicológicos como cognitivos- para hacer frente a las demandas actuales. En estos mecanismos es indispensable incluir la participación activa y protagónica de niños y niñas en los procesos educativos y sociales. (Casas, 1995).

Este último punto, se centra ya en materia del presente trabajo: es prioritario buscar, desde la colectividad, nuevas formas de Pedagogía que pongan en primer plano los Derechos de los niños, pasando por sus necesidades, inquietudes, preguntas, preocupaciones y aspiraciones. (Lavanchy y Suzuki, 2000)

El logro de los objetivos depende de la voluntad y capacidad de cooperación entre ambas partes. La familia y la comunidad local son agentes educativos de primer orden que han de compartir la responsabilidad de educar con la institución docente.

Es necesario subrayar la importancia de la familia como el lugar por excelencia, en donde las personas aprenden sus primeras experiencias de socialización. Si desde los primeros años, los niños y adolescentes conviven con adultos que se sienten responsables de su maduración humana, la persona crece y se desarrolla en un clima de afecto, comprensión estimulación (Zúñiga, González, y Torres, 2001).

Como agente educativo la familia aporta socialmente este núcleo esencial de valores y también demanda a los otros agentes educativos la convergencia indispensable para que se produzca una continuidad educativa de la escuela a la casa y viceversa.

La colaboración activa de la familia- Escuela, incluyendo a los niños y niñas para compartir responsablemente tareas educativas es indispensable.

Lavanchy y Suzuki (2000) mencionan las siguientes estrategias fundamentales para el apoyo escolar en la infancia:

- Informar y sensibilizar a los profesionales de la educación sobre recursos de la comunidad en materia de protección de la infancia y sobre el papel de la escuela en las situaciones de riesgo social de la infancia y la adolescencia.
- Informar al profesorado sobre actividades de protección y bienestar de la infancia.
- Apoyar a los profesionales de los centros educativos en tareas relacionadas con el riesgo social.
- Promover la participación en la valoración interdisciplinar de los casos de riesgo social y en la planificación de actuaciones y seguimiento de casos detectados en los centros escolares.
- Promover la participación en investigación y en detección de situaciones de riesgo social de la infancia.

Por su parte la UNICEF hace las siguientes recomendaciones con el mismo fin:

- Organizar reuniones informales y distribuir materiales en su comunidad sobre la Convención sobre los Derechos del Niño.
- Fomentar el apoyo popular a la Convención mediante tareas de colaboración con iglesias, escuelas y grupos comunales locales.
- Exhortar a los legisladores locales y nacionales a que establezcan un programa de educación y capacitación sobre los derechos de los niños dirigidos a aquellas personas que trabajen con ellos, es decir, maestros, profesionales médicos, sociólogos, miembros de la policía y otros profesionales en la esfera de la aplicación de ley.

En el mismo documento, la UNICEF recomienda que si usted es un maestro, un sociólogo u otro profesional que trabaja con los niños, trate de crear conciencia sobre la

importancia de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Lamentablemente, en México, los programas de apoyo son escasos, y las escuelas deben propiciarse sus propios recursos. Por lo tanto, la labor que en el presente trabajo se expone de la educador/a es en el desarrollo de actividades y programas de prevención de Derechos humanos y desamparo es una labor relativamente nueva y por lo tanto innovadora.

En el siguiente apartado se comentará precisamente algunos de los escasos programas que se han realizado en México para cumplir objetivos similares al planteado en esta tesis.

4.4.- Aspectos a considerar en el desarrollo de actividades y/o programas de prevención: investigaciones previas.

Desdichadamente, como se mencionó anteriormente, la investigación sobre derechos humanos y escuela son relativamente pocos en México.

Al respecto, cabe mencionar el esfuerzo conjunto de un grupo de docentes, psicólogos e investigadores escolares que se dieron a la tarea de reunir una serie de estudios sobre Educación y Valores en México. Aunque no necesariamente, en dichos estudios se trata específicamente a nuestro problema de investigación, se piensa que Valores y Derechos Humanos se relacionan de manera directa, por lo que a continuación se discutirán.

Barba (2001) realizó un estudio con el objetivo de investigar los vínculos de la relación educativa a partir de una propuesta innovadora sobre la enseñanza de la lengua escrita en su fase de adquisición, en dos escuelas públicas a nivel primaria. El método utilizado fue el estudio de caso combinado con la observación participante y las entrevistas. Los resultados muestran que práctica y relación educativa son consecuencia de los procesos culturales que intervienen en la escuela y en comunidad. Así como de las ideas, creencias y valores de maestros, alumnos y familia sobre lo que deben ser ciertas prácticas escolares. Por lo que es indispensable, crear condiciones favorables para la construcción de vínculos de cooperación entre las instancias implicadas. Estos resultados son relevantes, ya que aún cuando en el estudio original se enfocó en la adquisición de una respuesta académica a

partir de una propuesta innovadora, se demostró la importancia de considerar aspectos psicológicos y sociales para el éxito de la misma.

Los resultados promueven a una reflexión, en cuanto a que proporciona argumentos para afirmar que cuando se planea un programa destinado a la promoción de aspectos psicosociales como son los valores, se debe contemplar todavía con mayor énfasis las dos dimensiones propuestas por Barba, además de fomentar, con mayor cuidado los vínculos de cooperación entre los agentes sociales involucrados.

Por otra parte, Zúñiga, González y Torres (2001) realizaron un estudio sobre familia, valores y escuela. La investigación se realizó en seis municipios del Estado de Sonora y tuvo como objetivo investigar los esquemas de valores, de alumnos, padres y maestros. Los autores encontraron resultados muy interesantes. Por ejemplo, un hallazgo fue que mientras los padres prefieren la obediencia, el respeto y la buena conducta de sus hijos, éstos desean que los padres les demuestren amor, cariño, apoyo y comprensión. Así como un trato de amigos y que tomen decisiones justas. Estos valores no difieren mucho de los encontrados entre maestros y alumnos. En este caso, los profesores expresan que quieren alumnos respetuosos, participativos responsables, disciplinados y atentos. Los alumnos, por su parte, mencionaron que prefieren maestros que los apoyen, sean comprensivos, simpáticos y pacientes.

Siguiendo con los hallazgos, los autores mencionan que los valores familiares que se fomentan con mayor frecuencia en los alumnos son entre otros: la honradez, la buena educación y conducta, amor, honestidad y paz. Los valores que más se fomentan en la escuela, según la percepción de los alumnos son el respeto, la disciplina, limpieza, buena conducta, igualdad y estudio.

Los comportamientos más castigados para los alumnos, tanto en casa como en escuela son la falta de respeto e indisciplina.

Estos resultados dan pie a una serie de reflexiones que necesariamente deben hacerse. Por ejemplo, los padres ponderan obediencia, respeto y buena conducta por encima de otros valores. Cabría preguntarse, qué entienden por cada uno de éstos y, sobre todo, de qué manera fomentan y esperan su cumplimiento. Podría darse en la familia una situación completamente autoritaria bajo el pretexto de inculcar *obediencia y respeto*. Por otra parte, si los alumnos prefieren que les demuestren amor, cariño y comprensión, Podría estarse

dando situaciones de negligencia familiar, de desamparo y de franca indiferencia. Así como de poca sensibilidad a las necesidades de los hijos.

En cuanto a la escuela, que promueve como valores principales el respeto y la disciplina, cabría la misma pregunta: ¿qué se entiende y cuáles son los mecanismos por los cuales se fomentan dichos valores? También es importante señalar que los valores que los alumnos desean de sus mayores no tienen una relación directa con los enseñados directamente en el currículo escolar, como son el patriotismo, la democracia, la identidad nacional... Esto hace suponer que tanto maestros como alumnos y padres de familia, están fomentando y requiriendo, en su caso, valores que se relacionan más con situaciones inmediatas y cotidianas del entorno. Estos valores son parte del currículo oculto que mencionan los autores. Es decir, la escuela promueve dichos valores de una manera extraoficial, ya que en el sistema escolar no necesariamente se establecen, aunque sí se derivan. En este sentido, ya que parece ser una necesidad real a partir de los resultados de las investigaciones, valdría la pena reflexionar su necesaria inserción en la dinámica escolar de manera que se aborde de forma explícita y abierta.

Por otra parte, ya se ha mencionado la importancia de hacer protagónicos el papel de los niños y las niñas. De ahí la importancia de considerar las percepciones que tienen éstos sobre qué valores desean fomentar y por lo tanto que Derechos recibir.

Por último, se concluye mencionando la necesidad de reforzar los valores en el ambiente escolar, aprovechando el papel que tiene dicho ambiente como agente socializante que contribuye, a su vez, a la formación integral de los educandos.

A partir de los resultados de este estudio exploratorio, se puede estimular el diseño de programas específicos que tiendan al reforzamiento de valores por medio de informar cuáles son los Derechos de los Niños. Esta acción es indispensable para mejorar la convivencia en diferentes niveles: entre alumnos, entre alumnos y maestros y entre familias, alumnos y maestros.

En palabras de los autores; “también aspiramos a que las personas interesadas y comprometidas con el estudio de los valores y Derechos humanos deriven de este estudio reflexiones que conduzcan a un tratamiento sistemático y oportuno de la educación”.
(Cajiao 2001, p 191)

4.5.- Programas de acción escolares para la Promoción de Derechos Humanos

Hasta donde se sabe, son pocas las investigaciones que se han realizado sobre la promoción de Derechos Humanos en México. Entre éstas, no puedo dejar de citar el gran esfuerzo que realizó la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A. C. (AMNU) en 1988. La AMNU diseñó una propuesta educativa para la formación de maestros y alumnos de educación básica en los valores de la Paz y los Derechos Humanos. Dicho programa se aplicó de manera paulatina en Aguascalientes, DF., Chiapas y Chihuahua.

Por considerarse relevante y pertinente a los propósitos de la presente investigación, a continuación se describirá de manera detallada la experiencia del programa aplicado en la Unidad de Servicios Educativos de Iztapalapa (USEI) en los años 1996-1998 tanto en jardines de niños como escuelas primarias narrada por Alba (2001). El programa tuvo como objetivo principal formar a un grupo de docentes y personal directivo que promovieran la educación de los Valores de la Paz y los Derechos Humanos en la escuela, tanto en el ámbito cognitivo como socio-afectivo. Adicionalmente, con el fin de lograr que la educación de los Derechos se desarrolle también en el hogar, se dio seguimiento a un grupo de educadoras y directoras, asesorándolas en la aplicación del programa y apoyándolas para la extensión del mismo a los padres y madres de familia.

Se siguió la metodología de la investigación -acción en un diseño experimental pretest- posttest que arrojó resultados tanto cualitativos como cuantitativos. El programa consistió básicamente en aplicación de instrumentos diseñados para propósitos de la investigación en donde se recabaron datos sobre conocimientos y actitudes del personal escolar, aplicación de un Taller de Educación en los Valores de la Paz y en Derechos Humanos (EVPDH) en dicho personal, observaciones estructuradas de la relación de la educadora o docente con el grupo y la manera en que fomenta los valores que abarca el programa y, finalmente una entrevista a los niños para evaluar el impacto del programa en sus opiniones y actitudes acerca de los valores de la paz y los derechos humanos.

Las observaciones realizadas antes y después de la intervención demostraron que el taller tuvo efectos significativos en la presencia de valores en las jornadas de trabajo cotidianas de las educadoras, sin embargo se observó que los valores de libertad y justicia

fueron los más difíciles de aplicar. La autora señala que el ambiente del aula y la intervención de las maestras no permitían que los alumnos tuvieran libertad de acción y la posibilidad de ser creativos, aunque en términos generales se encontró que la mayoría de los docentes llevaban a la práctica el aprendizaje adquirido en el taller.

En cuanto a las entrevistas realizadas a los niños se encontró un avance en el desarrollo moral de éstos, tras una nueva pedagogía en el aula resultante del programa.

Antes de presentar el planteamiento y al metodología que dan pie a mi propuesta, me permito concluir este apartado, enfatizando la importancia de dar seguimiento a los programas analizados, promoviendo una mayor congruencia de la escuela, alumnos y padres de familia con los valores de la paz y Derechos Humanos. Así como de influir en el núcleo familiar y propiciar que se refuerce desde el hogar la formación de valores y el respeto a los Derechos que se fomentan en la escuela.

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA

5.1.- Planteamiento del problema y Justificación

5.1.1.- Panorama actual en Yucatán: la educación preescolar en cifras:

El objetivo de la educación básica, que incluye la enseñanza inicial, la preescolar y la primaria, consiste en asegurar que todas las personas adquieran los conocimientos y las habilidades intelectuales fundamentales, desarrollen las actitudes y los valores que les permitirán alcanzar una vida plena (plan Nacional de Desarrollo, 2001-2006).

Bajo este contexto, la educación preescolar es la etapa en la que se formaliza la enseñanza y en la que se establecen las bases para el desarrollo de la personalidad y de los aprendizajes en la vida escolar futura de los niños. En este período deben desarrollarse las competencias intelectuales, creativas y psicomotrices que preparan a los niños para la etapa de desarrollo siguiente en su vida escolar.

En este sentido, es innegable hacer equiparables las oportunidades, para que niños y niñas acudan a la escuela desde la educación preescolar ¿Cuál es panorama en este rubro en Yucatán?: según las cifras del Programa para la Modernización Educativa 2001 -2006 del Gobierno del Estado de Yucatán, los hechos demuestran que en el período 2001 al 2002 la matrícula registrada era de 63, 759 niños y niñas, atendidos por 2, 628 educadoras, en 1 ,041 jardines de niños.

Lamentablemente todavía no se cuentan con los cálculos correspondientes a este último año, pero el siguiente cuadro es representativo en cuanto muestra la evolución de la matrícula en los últimos 20 años, y en éste se puede apreciar el incremento de la matrícula (no así en porcentaje de incremento de ciclo a ciclo) en educación Preescolar.

Cuadro 3. Número de matrícula alumnos docentes maestras y grupos en Educación preescolar en los últimos 20 años

<u>Nivel</u>	<u>PREESCOLAR</u>		
Ciclo	1981-1982	1991-1992	2001-2002
ALUMNOS	29, 371	48, 570	63,759
% incremento		65.37	31.27
DOCENTES	1, 027	1,764	2,628
% incremento		71.76	48,98
ESCUELAS	513	712	1,041
% incremento		38.79	46.21
GRUPOS	1, 030	2,131	3,035
% incremento		106.89	42.42

Fuente: Estadística básica del Estado de Yucatán del ciclo correspondiente.

Como se muestra en el cuadro (Programa para la modernización educativa 2001-2006 del Gobierno del Estado de Yucatán, p.28), durante el ciclo escolar 2001-2002 los menores de este nivel fueron atendidos por 2, 628 educadoras en 1, 041 jardines de niños.

Los servicios de educación básica resultan prioritarios para el gobierno del estado porque mediante ellos se proporciona la formación básica general que la sociedad espera que todo adulto tenga. Además, en las escuelas de este nivel educativo es donde se concentra el mayor número de estudiantes del Sistema Estatal de Educación. De hecho el municipio de Mérida tiene el 42.9% de la población total del Estado; es decir, se concentra el 38.8 % de la matrícula total de las escuelas de educación básica.

Considerando las proyecciones poblaciones del Consejo Nacional de la Población (CONAPO) la atención de la población de niños de tres, cuatro y cinco años se estima en 27.8%, 82.3% y 85.2% respectivamente.

Estas cifras, significan que al poco tiempo de que sea obligatorio, un poco menos del 15% de la población en edad de ingresar a tercero de preescolar no asiste a la escuela y aún cuando se cubre de manera satisfactoria la matrícula de segundo y tercer grado de preescolar , todavía falta camino por recorrer para llegar al 100% de optimización. Dicha

situación implica que hay que realizar una labor importante de sensibilización hacia los padres de familia para que inscriban a sus hijos, acompañado de una planeación adecuada para instalar los servicios en las localidades donde se vayan a requerir al incrementarse la demanda.

Por otra parte la Secretaría de Educación Pública en Yucatán, señala que a diez años los niños y las niñas que acuden a las escuelas de este nivel manifiestan limitaciones en diversos aspectos del aprendizaje. Dicha situación puede explicarse debido a los siguientes factores: el horario de trabajo es limitado, dadas las características de las instalaciones; y la escuela no logra vincularse adecuadamente con los padres de familia, por lo que el binomio escuela-padres no funciona en toda su potencialidad. Además, los tiempos actuales exigen que se brinde a los padres de familia un apoyo firme en la formación de valores y en los conocimientos básicos del desarrollo del niño. Se debe reconocer que la cobertura de atención a los niños de 3 años es limitada, en virtud de que las restricciones presupuestales y de infraestructura solamente permiten una adecuada atención a los niños de 4 y 5 años. A dicha situación se le suma las carencias de programas de actualización para educadoras y para directivos, lo cual constituye una de las razones por la que no se logra un desempeño óptimo en los planteles, afectando la calidad del servicio que se brinda

Para concluir este apartado, se subraya la importancia de que todos los niños y las niñas tengan acceso a la educación inicial. Indispensable para proporcionarle los elementos necesarios para desempeñarse activa y comprometidamente en los distintos ámbitos de la vida, en el contexto de la diversidad cultural y regional del país. Asimismo de marcar el camino que les permita continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

5.1.2.- Situación del país y del estado en relación al maltrato infantil: el papel de la escuela en su prevención por medio de la promoción de los Derechos de la Infancia.

En el apartado anterior se comentó el panorama de la educación preescolar en el Estado, enfatizando en las oportunidades que proporciona la educación inicial en el sano desarrollo psicosocial del niño/a. También se mencionó la relevancia de sensibilizar a los padres de familia en la importancia de la educación preescolar, para que éstos inscriban a

sus hijos al jardín de niños. Dicha sensibilización es difícil, si no imposible, en hogares donde la marginación, la pobreza, las estrategias coercitivas de disciplina, entre otras variables, se derivan en maltrato infantil. En donde, si bien los niños que viven en dichas condiciones acuden a la escuela, es en ésta donde se refleja cotidianamente toda una serie de indicadores de maltrato y desamparo, mismos que no pueden ser ignorados por los educadores y miembros directivos. De ahí la importancia de la Escuela como promotora de los Derechos de la Infancia y en la prevención del desamparo, motivo de la presente tesis.

En este sentido ¿cuál es el panorama de esta lamentable situación en el país y específicamente en nuestro estado? Cifras del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) revelan que cerca de dos millones de menores de edad son víctimas del maltrato infantil. Tan sólo en la ciudad de México siete de cada 10 familias viven este tipo de situaciones. Ana Teresa Aranda Orozco¹, presidenta nacional de la Institución en ese momento, reportó que el año pasado, las 800 procuradurías de Defensa del Menor del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), recibieron 23 mil denuncias de menores de edad por maltrato físico, psicológico, abuso sexual e incluso violaciones.

En Yucatán la Procuraduría de Defensa del Menor y la Familia asegura que al año recibe cerca de 23 mil denuncias en área jurídica, sin contar los que llegan por otras fuentes y en las que requieren de personal capacitado por el sistema DIF de Yucatán.

Además, de esas 23 mil denuncias, 632 son por maltrato a menores y un número similar por el abandono de los mismos. En el caso de menores de edad que son maltratados por su propia familia, se observa que en los últimos 6 meses del año pasado, 114 niños ingresaron al Centro de Atención Integral al Menor en Desamparo, por condiciones de maltrato, abuso y abandono (Perez, 2003).

La escuela, entonces, ante el maltrato, tiene dos vías principales de acción. Por un lado, la preventiva; por el otro, cuando el maltrato ya ha sido detectado, la atención, la derivación y la denuncia.

Tengamos en cuenta que muchas veces algunas de las formas del maltrato son producidas por los padres sin conciencia del daño, convencidos de que es la mejor forma de

¹ Entrevista a Ana Teresa Aranda Orozco. CJMAC noticias. México. DF. Agosto 2003.

educar a los niños (Zunzunegui y Morales 1997).

Por ello el trabajo preventivo que debe realizar la escuela puede consistir en la organización de talleres de "reflexión para padres sobre las formas de resolución de conflictos en la educación infantil, sobre las necesidades evolutivas de los Niños y sobre los derechos de los niños. También incluir entre los contenidos temas como la violencia, la discriminación, el maltrato y la resolución de conflictos por vías pacíficas, para trabajar con los alumnos en clase, estimulando su autoestima, su confianza y la defensa de sus derechos (MacLeod ,2000).

Se concluye el planteamiento del problema, enfatizando los lineamientos que dieron pie a la propuesta realizada en esta tesis y que más adelante se abordará: el papel de la escuela para hacer frente a esta problemática. En este sentido el presente trabajo se desarrolló a partir de mi experiencia como docente y se sustenta en una revisión de la literatura del área sobre los Derechos en la Infancia y el papel de la escuela como promotora de valores. Estas dos circunstancias sirven de contexto para proponer la planeación de un conjunto de acciones cuyo objetivo es promover los derechos de los niños en la comunidad escolar, a través de la toma de conciencia de los integrantes de la misma (Calzón, 2003). En este sentido es necesario el trabajo con los alumnos en las aulas, pero más imprescindible es la participación de los maestros, autoridades educativas (directores) y padres en reuniones y talleres, en los cuales se busca sensibilizarlos acerca de las necesidades de los niños; hacer reflexiones sobre los mecanismos de control y resolución de conflictos y sobre todo, informarlos sobre los derechos de los niños y fomentar una cultura de paz, ya que si bien, los niños pueden conocer sus derechos, no es suficiente si en la comunidad adulta se desconocen y por ende se atropellan.

En el entendido de que el equipo conformado por docentes, directivos alumnos/as y padres de familia, cada rol responde a una necesidad, y es sumando los esfuerzos como se alcanzan mejores y perdurables resultados.

5.2.- Objetivos:

5.2.1.- Objetivos generales

- a) Hacer una reflexión crítica, con base en la experiencia personal como docente,

papel del maestra/o como promotor de Derechos de los Niños en el aula y cómo transmisor de dichos valores a la Familia y comunidad escolar.

b) Sistematizar un marco teórico y una metodología científica, fundamentada y precisa, para sustentar una propuesta de capacitación a la comunidad escolar para la promoción de los Derechos de la Infancia basada en dicho marco y en mi experiencia como docente.

5.2.2.- Objetivos Específicos

a) Conocer el origen y desarrollo de los Derechos Humanos.

b) Reconocer los valores y los derechos como un sistema de valores.

c) Conocer el origen y trayectoria de los derechos de los niños.

d) Reflexionar acerca del concepto de educación y el significado de educación para y por los derechos humanos.

e) Analizar las implicaciones del programa en el entorno escolar y sus repercusiones en los derechos humanos y de la infancia.

f) Conocer la Ley General de la Educación.

g) Conocer el Artículo Tercero Constitucional.

h) Conocer La declaración Universal de Derechos Humanos.

i) Conocer La Convención sobre los Derechos de los niños y la recomendación de la UNESCO sobre la Educación.

j) Conocer la construcción Histórico-Social de la Infancia. El método afectivo social, la manera de hacer protagónicos a los niños en el proceso de defender sus derechos y la importancia del papel de la Educadora.

k) Conocer los valores que sustentan estos Derechos (fraternidad, justicia y libertad). Aplicar y evaluar experiencias educativas sobre estos valores consecuencias que las diferentes maneras de entender a la, infancia han tenido para niños y niñas.

l) Elaborar una propuesta teórica de vinculación entre escuela y Derechos de la Infancia de las Naciones Unidas.

m) Analizar el rol de la familia, las diferentes formas de entender la misma, los

estilos de disciplina y las características de ésta en relación con el respeto a los Derechos de la Infancia.

n) Desarrollar el papel que diversos estudiosos asignan a la escuela como promotora de los Derechos de la Infancia.

o) Realizar reflexiones y consideraciones sobre la necesidad de implementar una cultura colectiva de respeto a los Derechos Humanos en la Infancia desde el Aula.

5.3.- Procedimiento.

5.3.1.- Descripción del escenario de trabajo y de los participantes: El Jardín de Niños Laurencio Filho.

A continuación describo la situación de la escuela en que me desempeñé como docente y las condiciones que dan lugar a esta tesis.

El Jardín de Niños Laurencio Filho fue fundado en el año 1980, a cargo de la Profesora Dolores Matilde Blanqueto Ortigón, bajo la supervisión de la Profesora Nelly Ojeda de Monforte. Se encuentra ubicado en el fraccionamiento Serapio Rendón de la localidad de Mérida estado de Yucatán. Esta misma cuenta con 195 alumnos y alumnas, distribuidos en seis grupos con seis aulas y seis maestras, lo que habla de un promedio de 32 alumnos y alumnas por maestra. El grupo del cual soy responsable corresponde al primer año de enseñanza preescolar, y son treinta niños y niñas de entre 3.8 y 3.11 años. Además de las maestras y la directora del Jardín se cuenta con dos intendentes, maestros de educación física y artística, personal de apoyo en psicología, lenguaje y aprendizaje, además de un módulo de psicomotricidad que atiende a niños y niñas de toda la zona escolar, todos estos especialistas proporcionados por el Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (C.A.P.E.P)

En sus inicios el Jardín funcionaba en una casa rentada por los padres de familia de la comunidad. Se inició con tres grupos y al siguiente curso, a raíz de la demanda, se incrementó a cinco grupos. Esto motivó que dos años después, en 1982, la Secretaría de Educación Pública (SEP) autorizara la construcción de una dirección, salón de actos múltiples, sanitarios, parque infantil, plaza cívica, áreas verdes y seis aulas.

Las aulas son amplias, iluminadas y tienen medidas adecuadas para su

funcionamiento, cuentan con ventiladores y mobiliario adecuado a la población que se atiende.

Con relación a la comunidad en que se encuentra el Jardín, el fraccionamiento Serapio Rendón, está ubicado al sur de la ciudad de Mérida, el Jardín está específicamente en la calle 127 B número 194 entre 46 C y 46 D. Este fraccionamiento fue fundado hace aproximadamente veinticinco años y cuenta con todos los servicios públicos (luz, agua potable, transporte de tipo taxi colectivo y camiones, teléfono, calle amplias).

Alrededor del Jardín de Niños se pueden observar diversos establecimientos tales como tiendas, carnicerías, papelerías, pollerías, tlapalerías, estéticas, consultorio médico y varios expendios de cerveza. En las proximidades también se encuentra la clínica 58 del Seguro Social y el cuartel militar de la región Mérida. Con relación a centros religiosos, no se observan iglesias católicas, pero sí templos evangélicos y presbiterianos.

Existen otros centros educativos en el fraccionamiento destinados a educación primaria, secundaria y preparatoria. Hay instituciones de enseñanza pública y privada. Sin embargo, dado que el nivel socio económico de los habitantes del fraccionamiento es de clase media y principalmente media baja las instituciones de educación pública tienen gran demanda, incluso la población del Jardín de Niños excede el número ideal.

La comunidad de padres y madres del Jardín está integrada principalmente por personas que se dedican a actividades obreras, albañiles, plomeros, electricistas y pequeños comerciantes, sus ingresos rondan el salario mínimo y el tipo de vivienda es acorde con el mismo. De hecho, la mayoría no son propietarios sino que rentan las casas a quienes fueron sus propietarios originales y hoy en día viven en colonias de nivel socioeconómico más alto. Principalmente se trata de parejas jóvenes provenientes de otras colonias del sur de la ciudad.

Entrando de lleno al tema de mi tesis, en mis años en el Jardín Laurencillo Filho he detectado repetidas veces niños y niñas que llegan a clase sucios, sin peinarse, sin haber desayunado y sin nada para comer más tarde. Gran ausentismo por parte de niños y niñas, no cumplimiento de las tareas y en ocasiones incluso accidentes repetidos denotan la falta de cuidado de sus responsables hacia ellos. Un promedio del cuarenta por ciento de mis alumnos y alumnas presenta alguna o varias de estas características. Esto me llevó a incorporar a las actividades de mi plan de trabajo dos actividades anuales (que llevo a cabo

desde hace tres años) de promoción de los Derechos de Niños y Niñas. Mis alumnos y alumnas realizan carteles que recogen sus vivencias y sentimientos con relación a sus Derechos, y los muestran para todo el Jardín. Asimismo, cada mes se realiza una junta con padres y madres donde se tocan temas específicos, a partir de las necesidades detectadas por docentes y familias. En este sentido se ha hecho un análisis de la Convención de los Derechos del Niño y la Niña artículo por artículo, coordinados por la directora y docentes del Jardín. Pero la problemática demanda acciones sistematizadas, de ahí surge mi propuesta. A continuación explico la metodología empleada en este trabajo.

5.3.2.- Tipo de investigación y justificación de la misma

Como desarrollé previamente, las situaciones que presentan los niños y niñas con que trabajo me llevan a pensar en alternativas de acción para hacerles frente. Carr y Kemmis (1988), señalan que las actividades educativas están históricamente ubicadas, dentro de un contexto sociocultural específico, y proyectan una visión de la clase de futuro que queremos construir. Educar es en este sentido una actividad social con consecuencias igualmente sociales. Esto implica someter la actividad docente y la planeación curricular a un examen. Cada docente debe analizar los elementos que presenta la situación en que está inmerso, planear estrategias de intervención, reflexionar sobre las posibilidades de las acciones pensadas y evaluar las consecuencias de las mismas. En esta perspectiva se enmarca mi propuesta.

Dentro de esta perspectiva sociocultural y estratégica, también es central promover la discusión de los temas que se observan de interés en la práctica profesional entre docentes, que tal como señalan las estadísticas en mi caso, van más allá de mi preocupación Personal. Se incentiva el papel de investigador y crítico del docente, al adoptar desde esta vertiente lo que los autores mencionados llaman una "perspectiva de proyecto" (Carr y Kemmis, 1988, p. 57) que explico más adelante, donde se ubica mi propuesta para esta tesis. Mi propuesta busca involucrar familia y docentes en el trabajo sobre la CDN, a partir de un taller que actúa como instrumento de intervención.

Mayntz (1988), plantea en *Introducción a los Métodos de la Sociología Empírica* la relevancia de los proyectos de investigación que tienen la finalidad de desarrollar y validar

un instrumento de intervención. Este es el tipo de investigación que me propuse. Mostrar, en primera instancia, la situación de la infancia y su relación con la CDN como instrumento preventivo de formas de maltrato infantil por medio de la revisión bibliográfica y con base en mi experiencia docente, plantear una propuesta que enriquezca de manera sistemática el trabajo docente y la incorporación de las familias a la escuela. Siguiendo al mismo autor, se trata entonces de una investigación descriptiva, y en tanto se deriva de mi experiencia y la investigación bibliográfica, inductiva.

Esta investigación busca aportar a la currícula de la educación preescolar una herramienta de intervención que encaja dentro de la metodología que se utiliza actualmente, tal como desarrollo a continuación.

En el documento que guía mi trabajo como educadora preescolar, diseñado por la Dirección de Educación Inicial y Preescolar del Estado de Yucatán, se propone una serie de competencias y aprendizajes que los niños y las niñas deben adquirir al término de la Educación Preescolar, así como orientaciones para lograrlas y guías para la planeación y evaluación de la práctica docente. Temas como establecer el respeto y la colaboración como formas de interacción social, comunicar ideas, experiencias, sentimientos y deseos utilizando diversos lenguajes, satisfacer necesidades básicas de cuidado de la propia Persona, el respeto por otras personas sin discriminación se vinculan a los contenidos que proponen los Derechos de niños y niñas. Esta planeación propuesta es flexible y Permite que los docentes desarrollen con mayor profundidad los temas que sean necesarios para sus niños y niñas.

El contexto para desarrollar otras actividades se basa en el Programa de Educación Preescolar 1992, (PEP, 1992), que tiene como estructura operativa, entre otros, el método por proyectos. Este método se define como una cadena organizada de actividades alrededor de un motivo central, cuyo propósito es realizar alguna acción en función de los resultados que se pretende alcanzar. En este sentido, se organizan juegos y actividades en torno a un tema, una pregunta o una actividad concreta que integre los intereses y necesidades de niños y niñas, promoviendo el juego, la creatividad, la participación y el desarrollo de competencia. Cada proyecto tiene la duración y complejidad que cada docente estime conveniente, dependiendo del interés de los niños y niñas y sus necesidades. En este marco he realizado las actividades de diseño de carteles para la promoción de los Derechos de

Niños y Niñas que ya he comentado.

Sin embargo, en el PEP 92 se plantea también que la relación de niños y niñas con su familia, las formas de relación que se dan con padres, madres o responsables son un elemento central que incide directamente en los aprendizajes y competencias que el niño o la niña adquiera. Conocer la interacción que los adultos tienen con los niños y niñas permite identificar estrategias para vincular a las familias con el trabajo en el Jardín de Niños, y mejorar así los resultados a obtener. Por lo tanto, observar y registrar las formas de relación que mantienen los niños y las niñas con las personas que se hacen cargo de ellos y ellas es parte central de la labor docente. En el Jardín de Niños esta información se obtiene mediante entrevistas a padres, madres de familia y a los mismos niños al inicio de cada curso escolar, se registra y a partir de la misma se decide qué aspectos es necesario fortalecer para apoyar el aprendizaje de niños y niñas y propiciar la Participación de las familias en la escuela. Los datos que señalo en el planteamiento del problema constituyen los elementos de diagnóstico que arrojan dichas observaciones.

Como señala el documento guía de trabajo en mi Jardín de Niños, la pregunta que debe guiar el análisis de los resultados de dicha observación, y que recojo en este trabajo es ¿En cuáles formas de relación de los niños y las niñas con su familia puedo incidir para fortalecer y/o transformar la adquisición de competencias? La respuesta a esta pregunta en mi caso es en el trabajo con padres, madres y/o responsables de los niños y niñas en la Convención de los Derechos de Niños y Niñas. El instrumento es el taller que presento en esta tesis, en el siguiente apartado.

5.4.- Propuesta.

PROGRAMA DEL TALLER DE EDUCACIÓN EN LOS DERECHOS HUMANOS EN LA INFANCIA Y VALORES DE LA PAZ.

A continuación se describe la propuesta del Taller de Educación en Valores de Paz y Derechos Humanos (adaptado de Alba, 2001). Ésta tiene como objetivo general promover los Derechos Humanos en el Aula para la prevención del maltrato infantil en todas sus formas. Para la realización de la misma es indispensable considerar la comunicación bidireccional entre padres de familia y maestros y hacer protagónicos a los niños y niñas en

este proceso.

Taller de Educación en Valores de Paz y Derechos Humanos

1. Objetivos Generales:

El taller tiene como propósitos generales los siguientes:

- a) Que los docentes reconozcan que en su labor, la formación de los Valores de la Paz y los Derechos Humanos es fundamental para hacer realidad los fines de la educación nacional y adquieran la capacidad básica para realizar con los alumnos una efectiva educación en Derechos.
- b) Que los directores y el personal docente conozcan los elementos básicos de la educación en los Valores de la Paz y los Derechos Humanos y reconozcan su importancia en la labor formativa que realiza el jardín de niños y la escuela primaria, para que apoyen el trabajo que en este sentido desarrollen las educadoras, los maestros y las maestras en su grupo.
- c) Que los padres de familia, a través de la escuela, sean capaces de identificar los elementos básicos de la educación en los Valores de la Paz y los Derechos Humanos. Que reconozcan estos Valores y los respeten en sus hijos.
- d) Que los alumnos y alumnas, a través de la aplicación del taller en el aula, actúen asertivamente en la defensa de sus derechos y valores. Que funjan como promotores en otros niños, en su familia y en su comunidad.

2. Objetivos específicos son:

- Aplicar una metodología científica y precisa para formar docentes, padres de familia y alumnos de nivel preescolar en el respeto a los derechos humanos y valores de la paz.
- Diseñar nuevas experiencias educativas para la paz y los derechos humanos en la infancia

3. Forma de Trabajo

Participantes

En el taller podrán participar educadoras, directores, maestros y maestras de preescolar y primaria y personal técnico, así como padres de familia.

La propuesta es que el taller para padres, se realice en seis sesiones, con una duración de 4 horas cada una (últimos viernes de cada mes), este sería posterior al círculo de estudios que como ya mencioné anteriormente se realiza cada mes en el que se abordará cada unidad del taller previa a la unidad que se tratará dentro del taller para padres los cuales, podrían realizarse a partir del mes de noviembre hasta el mes de marzo ya que en septiembre y octubre se realizan las observaciones grupales. Se sugiere se realice en un aula escolar con iluminación adecuada, provista de pizarrón, sillas, mesas y el material didáctico necesario para cada sesión.

La participación de los niños será como apoyo y retroalimentación de los objetivos alcanzados en cada una de las sesiones, ya que se trabajará en el aula con el grupo de niños paralelamente la unidad del taller que se trabaje con los padres de manera que los trabajos (murales, carteles etc.) que realicen los niños se expondrán y servirán como retroalimentación para los padres de familia.

4. Procedimiento de aplicación

Cada sesión se inicia con el momento de integración, que también podemos llamar de construcción de grupo. En este momento se realizan juegos y dinámicas que permiten a los participantes partir de experiencias con las que puedan vivir y experimentar situaciones reales para analizarlas y, si es el caso, modificar actitudes y conductas.

Posteriormente se procederá a llevar a cabo cada una de las seis sesiones propuestas. En las cinco primeras cubrirán cinco unidades. En la sexta se sumara, además, las reflexiones finales, según esquema de la siguiente página.

Taller de Educación en Valores de Paz y Derechos Humanos

Hora	Unidad	Contenido
8:00 a 12:00	Unidad I. ¿Quiénes somos y para qué estamos aquí?	Conocimiento de los integrantes del grupo
		Exposición de expectativas.
		Conocimiento y análisis del programa del taller.
8:00 a 12:00	Unidad II. ¿Qué se entiende por educar en Derechos Humanos de la infancia y valores de la paz?	Los derechos humanos. Su origen y desarrollo.
		Los valores y los derechos como un sistema de valores.
		Los derechos de la infancia, su origen y trayectoria.
		El concepto de educación.
		El significado de educación para y por los derechos humanos.
8:00 a 12:00	Unidad III. ¿A qué me comprometo cuando decido educar en los derechos humanos en la infancia y los valores de la paz?	Análisis conjunto de las implicaciones del programa en el entorno escolar.
8:00 a 12:00	Unidad IV ¿Cuál es el fundamento legal de la educación en valores de la escuela?	Ley General de Educación. Artículo Tercero Constitucional.
		Declaración Universal de Derechos Humanos.
		Convención sobre los Derechos del Niño.
		Recomendación de la UNESCO sobre la educación
8:00 a 12:00	Unidad V ¿Cómo puedo educar en valores? Fundamentos Teóricos Metodológicos	La construcción histórico-social de la infancia
		El método afectivo-social.
		Hacer protagonistas a los niños y a las niñas en este proceso.
		La importancia del papel del educador/a
8:00 a 12:00	Unidad VI ¿Cómo puedo educar en los Derechos Humanos? Esquema para abordar los derechos y experiencias para promoverlos.	Los Derechos de los Niños (fraternidad, justicia y libertad)
		La aplicación de experiencias educativas sobre éstos valores.
		La evaluación de las experiencias educativas sobre estos valores.
8:00 a 12:00	CONCLUSIONES DEL TALLER ¿Cómo valoro esta experiencia formativa?	Recapitulación sobre los contenidos del taller y las experiencias diseñadas.
		Análisis de las experiencias vividas durante el período de formación
		Proyección de los resultados logrados en el taller.

Cada sesión se iniciará, como ya se mencionó con una dinámica de integración, seguidamente, se hará una exposición teórica del tema, abierta a discusión y diálogo de los participantes. Dicha exposición no deberá prolongarse más allá de dos horas. Las horas siguientes servirán para retroalimentación de la exposición y reforzamiento de los conceptos, así como el análisis de su aplicación práctica por medio de diversas formas de trabajo, de acuerdo a las características de los contenidos según las sesiones: integración, planeación, información, ensayo de roles, retroalimentación, instrucción guiada, entrevista grupal y análisis.

La dinámica general del taller es análoga a subir una escalera. Conforme transcurran las sesiones, se va "subiendo" del primer peldaño que es el conocimiento de los integrantes, pasando por la autoestima, comunicación, cooperación, toma de decisiones, para finalizar con la resolución de conflictos.

El objetivo final es que el grupo tenga los elementos necesarios para analizar los Derechos Humanos y los conflictos que se presenten para su cumplimiento. De esta manera, la vivenciarán a los mismos y podrán transmitirlos de manera efectiva a la comunidad escolar. Así como Podrán encontrar soluciones no violentas a situaciones problemáticas en materia de derechos que se presenten cotidianamente en la escuela.

A continuación expongo una programación tentativa como sugerencia para llevar a cabo cada una de las sesiones del taller para padres.

CRONOGRAMA

Sesión 1

Unidad I. ¿Quiénes somos y para qué estamos aquí?

Objetivo: crear un ambiente de confianza para sentar las bases del taller mientras se reflexiona acerca de la importancia de conocer los derechos de los niños y las niñas.

HORARIO	ACTIVIDADES
8:00 - 8:20	Bienvenida Presentación
8:20 - 8:45	Ejercicio de integración, presentación por parejas con la identificación de un animal (actuado).
8:45 - 9:00	Presentación del cronograma del taller.
9:00 - 10:00	Presentación de las unidades del taller haciendo un análisis de cada una de ellas.
10:45 - 11:15	Receso
11: 15 -11:45	Ejercicio “árbol de expectativas”, cada integrante escribirá sus expectativas en una hoja, la cual pegará en el árbol.
11:45 - 12:00	Cierre de la sesión.

Materiales: Gafetes, rotafolios, el tronco de un árbol dibujado, hojas de árbol hechas con papel, marcadores, lápices etc.

CRONOGRAMA

Sesión 2

Unidad II. ¿Qué se entiende por educar en derechos humanos de la infancia y valores en la paz?

Objetivos:

- 1.- Conocer el origen y desarrollo de los derechos humanos.
 - 2.- Reconocer los valores y los derechos como un sistema de valores.
 - 3.- Conocer el origen y trayectoria de los derechos de los niños.
 - 4.- Reflexionar acerca del concepto de educación y el significado de educación para y por los derechos humanos.
-

HORARIO	ACTIVIDADES
8:00 – 8:20	Ejercicio de ruptura de hielo (presentación diciendo su nombre con movimientos según el número de sílabas)
8:20 – 8:40	Recordación de lo visto en la sesión anterior y presentación de la unidad del día.
8:40 – 8:50	Formar cuatro equipos por medio de campos semánticos de figuras que estarán pegadas debajo de las sillas. 1. Origen y desarrollo de los derechos humanos. 2. Los valores y derechos como un sistema de valores 3. Origen y trayectoria de los derechos de los niños 4. Concepto de educación y significado de la educación para y por los derechos humanos.
8:50 – 9:40	Trabajo por equipos (lectura y elaboración de rotafolios con recortes de revistas)
9:40 – 10:00	Exposición del primer equipo.
10:00 – 10:30	Receso
10:30 – 11:50	Exposición de los otros tres equipos
11:50 – 12:00	Cierre de la sesión

MATERIALES: fotocopias de las lecturas para cada equipo, hojas para rotafolios, figuras para los campos semánticos, revistas, tijeras, pegamento y marcadores.

CRONOGRAMA

Sesión 3

UNIDAD III. ¿A qué me comprometo cuando decido educar en los derechos humanos de la infancia y valores de la paz?

Objetivo: analizar las implicaciones del programa en el entorno escolar y sus repercusiones en los derechos humanos y de la infancia.

HORARIO	ACTIVIDADES
8:00 – 8:35	Ejercicio de ruptura de hielo, llamada dos renglones para fortalecer la autoimagen de los participantes.
8:35 – 8:50	Recuerdo de los visto en la sesión anterior.
8:50 – 9:20	Ejercicio de comunicación intergrupala, llamado construcciones familiares.
9:20 – 10:00	Plática acerca de las implicaciones del programa en el entorno escolar y sus repercusiones en los derechos humanos y de la infancia.
10:00 – 10:30	Receso
10:30 – 11:45	Ejercicio de toma de decisiones en grupo llamado retroalimentación cruzada en primera persona, con el fin de incrementar la aceptación hacia el acuerdo en la realización de tareas.
11:45 – 12:00	Cierre de la sesión.

Materiales: dados para cada participante, tarjetas, lápices, rotafolios y marcadores.

CRONOGRAMA

Sesión 4

Unidad IV. ¿Cuál es el fundamento legal de la educación en valores de la escuela?

Objetivo: conocer la Ley General de Educación, el Artículo tercero constitucional, la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del niño y la recomendación de la UNESCO sobre la educación.

HORARIO	ACTIVIDADES
8:00 – 8:40	Ejercicio de ruptura de hielo, llamado los cinco sentidos.
8:40 – 9:30	Ejercicio de sensibilización, llamado Derechos Asertivos.
9:30 – 10:00	Formación de cuatro equipos: 1. Ley General de Educación, Artículo Tercero Constitucional. 2. Declaración Universal de Derechos Humanos. 3. Convención sobre Derechos del niño. 4. Recomendación de la UNESCO sobre la educación.
10:00 – 10:30	Receso.
10:30 – 11:20	Trabajo por equipos.
11:20 – 11:50	Exposición de los equipos, con el ejercicio llamado panel TV.
11:50 – 12:00	Cierre de la sesión.

MATERIALES: hojas, tarjetas, marcadores, lápices, hojas de rotafolio y copias fotostáticas de las lecturas.

CRONOGRAMA

Sesión 5

Unidad V. ¿Cómo puedo educar en valores?, Fundamentos Teóricos Metodológicos.

Objetivo: Conocer la construcción Histórico-social de la infancia, El método afectivo social, la manera de hacer protagonistas a los niños en el proceso de defender sus derechos y la importancia del papel del educador/a.

HORARIO	ACTIVIDADES
8:00 – 9:00	Ejercicio de ruptura de hielo y sensibilización, llamado Topografía de los recuerdos.
9:00 – 9:15	Formación de cuatro equipos por afinidad. 1. La construcción Histórico-Social de la Infancia 2. El método Afectivo social. 3. Los niños y niñas, protagonistas en el proceso de hacer valer sus derechos. 4. El papel del Educador/a
9:15 – 10:00	Trabajo por equipos.
10:00 – 10:30	Receso.
10:30 – 11:45	Exposición de los equipos y conclusiones.
11:45 – 12:00	Cierre de la sesión.

MATERIALES: Hojas de papel, marcadores, lápices, copias fotostáticas de las lecturas y hojas de rotafolio.

CRONOGRAMA

Sesión 6

Unidad VI. ¿Cómo puedo educar en los Derechos Humanos? Esquema para abordar los derechos y experiencias para promoverlos.

Objetivo: conocer los valores que sustentan estos derechos (fraternidad, justicia y libertad). Aplicar y evaluar experiencias educativas sobre estos valores.

HORARIO	ACTIVIDADES
8:00 – 9:00	Ejercicio de ruptura de hielo, llamado cinco sentidos evaluativos.
9:00 – 10:00	De manera individual y con la ayuda de una lectura previa, discutir en una mesa redonda que son, a qué se refieren, cómo se aplican y qué experiencias educativas pueden relacionarse con los valores de fraternidad, justicia y libertad.
10:00 – 10:30	Receso
10:30 – 12:00	Conclusiones del taller Recapitulación sobre los contenidos del taller. Análisis de las experiencias vividas durante el período de formación. Proyección de los resultados logrados en el taller.

MATERIALES: copias fotostáticas para el ejercicio de ruptura de hielo y para los valores, rotafolios, marcadores y lápices.

REFERENCIAS

DEL TALLER

SESIÓN 2

PARRA, A. J. (2000). *Una mirada a la educación en y para los derechos humanos en Venezuela*, Dirección de Educación Estado de Mérida, Venezuela.

TRUJILLO, A, R. (2000), La pediatría social, *Revista BSCP*, N ° 3. p. 24

SESIÓN 3

LUJAN, M. A. (2000) *Familia y educación en valores*, Memoria del Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores ministerio de Educación y Cultura organización de Estados Iberoamericanos, Montevideo, 2 al 6 de octubre de 2000.

SARRAMONA, J. (1989), "La escuela", en *Fundamentos de la Educación*, CEAC, España, pp. 157-163.

SESIÓN 4

QUILES, C, M. (1998). "Artículo Tercero Constitucional", en *Antología de documentos normativos para el profesor de educación básica primaria*, SEP, 1998, Iztapalapa, D. F. p.29.

QUILES, C, M. (1998). "Ley General de Educación", en *Antología de documentos normativos para el profesor de educación básica primaria*, SEP, 1998, Iztapalapa, D.F. p.37.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, (1992), *ABC, de los derechos humanos*, Talleres de Fernández, S.A. de C. V. México.

UNESCO (1997), Cumbre internacional de Educación. Cuaderno de trabajo: Educación y Valores CEA/UNESCO. México.

SESIÓN 5

BARBA, A. (2001), "El vínculo educativo como Construcción Sociocultural1, estudio de dos casos en escuelas primarias públicas del distrito federal", en Ana Hirsch (compiladora) *Educación y Valores* Tomo I, Gernika, México

BUSTAMANTE, F. y González. M. L. (1992) "*Derechos Humanos en el aula: Reflexiones y experiencias didácticas para la enseñanza media*" Servicio Paz y Justicia. Montevideo.

SESIÓN 6

ORTEGA, P, Minguez R. y Gil, R. (1999) *valores y Educación*, Editorial Ariel, S.A. Córcega, Barcelona .pp.9, 55, 73 y 121

REFLEXIONES FINALES

Educar por y para los Derechos Humanos

Educar en Derechos es primordial para todos los que nos desempeñamos como Educadores (as), ya que de la misma forma como nuestros alumnos sean educados, así educarán a las futuras generaciones, por eso, conocer los derechos de la infancia es de principal importancia para todo adulto que tenga a su cargo un niño.

También es fundamental conocer algunos de los motivos por los que dichos derechos no se respetan, en el presente trabajo tuve la oportunidad de investigar y conocer las diversas conceptualizaciones tanto históricas, sociales y culturales que se le han dado a la infancia y comprender que a lo largo de la historia siempre han sido los adultos quienes escriben y elaboran sus imágenes sin tener en cuenta la voz de los niños, también pude comprobar que a los niños no se les ha dado el lugar que les corresponde como seres humanos sujetos de derechos.

Este trabajo me llevó a investigar los avances que se han hecho para que los niños y niñas puedan gozar de sus derechos según la CDN y tristemente verifiqué con documentos de la UNICEF que la situación mundial de la infancia aún es muy lamentable, ya que existen grandes problemas de desnutrición, salud, educación, negligencia y sobretodo maltrato infantil, lo que me ha dado la razón de la importancia de promover los derechos de los niños entre la sociedad adulta.

También pude constatar que existen muchas personas preocupadas y que la misma sociedad internacional, nacional y estatal ya está prestando atención a la problemática, esto me alienta a continuar mi participación que como Educadora me corresponde.

Considero que son muchos los pasos y acciones para implantar una cultura de respeto a los Derechos Humanos en la Infancia desde el Aula, de modo que es indudable la necesidad de ir creando iniciativas y acuerdos para su desarrollo. En este sentido, pienso que un primer paso es comenzar uniendo criterios y tendiendo puentes de comunicación entre casa y escuela. La construcción de esta nueva visión ha de ser de manera colectiva, acorde a la realidad ya las necesidades específicas de nuestros tiempos.

Como educadora pienso que todos los integrantes de la comunidad escolar deben conocer los pasos a dar en dicho proceso. Todos y todas deben tener un conocimiento

básico de lo que se pretende, incluyendo en este proceso la participación protagónica de los niños y las niñas. Por otra parte, los programas de acción para el respeto de los Derechos deben estar acordes a los cambios que sufre nuestro país y específicamente a las características de la región sureste.

En este contexto, con el presente trabajo hago un llamado a los docentes para asumir la enorme pero privilegiada tarea de participar como orientadores y promotores de los Derechos Infantiles. Pienso que desde nuestra posición como figuras de autoridad, pero también como modelos de comprensión y conocimiento, debemos tener el compromiso ético y moral de ejercer diferentes labores para este fin. Entre éstas, destaca estimular la reflexión y discusión sobre los Derechos en la Infancia desde el ejercicio de un diálogo democrático entre los miembros de la comunidad escolar .Es decir, por medio de la información precisa y el convencimiento reflexivo, promover en los padres y educadores el respeto a los Derechos ya los niños y niñas a hacerlos valer .

La oportunidad es propicia para crecer como sociedad en la formación de niños y niñas que en el futuro sean ciudadanos responsables de sus actos y conocedores de sus derechos. Para esto es necesario que se garanticen el cumplimiento de los principios fundamentales: la libre expresión, el derecho al juego, el derecho a la familia, la prevención de situaciones de maltrato y desamparo. Dichos principios deben asegurarse para todas las personas que habitamos el país, sin exclusiones y en igualdad de condiciones. Quiero enfatizar la protección de los Derechos de los niños y niñas que viven en los sectores sociales desprotegidos, como los que viven en situación de pobreza, y aún mayor atención para las niñas.

Los diversos tipos de familias que existen tienen características en común y sobretodo sigue considerándose como el núcleo esencial de la formación de los niños y principal responsable de satisfacer sus necesidades tanto físicas como socio-afectivas, no obstante es probable que algunos padres y tutores, ya sea por desconocimiento, ya sea por falta de mejores habilidades de crianza, apliquen normas y sanciones que no respetan los Derechos infantiles.

Es por ello que para lograr dichas metas es indispensable la participación de la familia y la sociedad en la orientación de la educación a impartir, a fin que se tenga una visión integral del proceso educativo.

Es indudable que esta visión integral, que persigue incluir la educación en los derechos humanos en la educación formal implica una práctica innovadora, ya que requiere la adecuación de ideas pedagógicas ya existentes, y, en otros casos más radicales, introducir nuevos conceptos y elementos metodológicos. Estas innovaciones necesariamente deben acompañarse de cuestionamientos e interrogantes para la escuela y para el sistema educativo en general.

Mi propuesta se dirige a empezar el camino para elaborar dichos cuestionamientos. El fin último e ideal sería comenzar una reconstrucción del saber, del sentir, del pensar, del actuar de la comunidad escolar, de revalorar las apreciaciones subjetivas y afectivas de la educación, en combinación con el aprendizaje racional. La intención es clara: formar de nuestros niños y niñas nuevos ciudadanos (as) de amplio desarrollo intelectual y moral, capaces de adelantar los cambios que impulsen el desarrollo social y económico del país, de cara a un mundo que avanza a pasos agigantados hacia un futuro que no está tan lejano como se cree.

REFERENCIAS

ALBA, O. M. A (2001). "Proyecto de Investigación y Formación de Docentes en los Valores de la Paz y los Derechos Humanos", en Ana Hirsch (compiladora), *Educación y Valores (Tomo I)*, Gernika, México, p. p. 423-510, 526 p.

ALBERDI, I. (1999). *La Nueva Familia Española*, Edit. Taurus, Madrid,

ARIES, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo Régimen*. Cap. II. Edit. Taurus, Madrid, p .p. 9-10,548 p.

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS, (1997). *Lineamientos para la elaboración de Planes de acción en Educación de Derechos Humanos*. (Original en Inglés). ONU.

BAEZA, S. (1999). *EL rol de la familia en la educación de los Hijos. Memorias De las Jornadas Interdisciplinarias de Instituciones de promoción Social, Educación y Salud*. Ministerio de Cultura y Educación -Ministerio de Bienestar Social. Argentina.

BARBA, M., L. (2001). "El vínculo educativo como Construcción Sociocultural, Estudio de dos casos en escuelas primaria públicas del Distrito Federal", en Ana Hirsch (compiladora), *Educación y Valores (Tomo I)*, Gernika., México, p. p. 146-159-191,526 p.

BHATTACHARJEA, S. comp. (1999). *Infancia y Política social*. UNICEF, UAM, México. 117 p.

BOLETÍN DE PRENSA, Sistema Nacional de Desarrollo Integral de la Familia Diciembre. (2003)

BUSTAMANTE, F. Y González. M. L. (1992). *Derechos humanos en el aula:*

Reflexiones y experiencias didácticas para la enseñanza media. Servicio Paz y Justicia. Montevideo

CODHEY, (2003). "Diagnóstico General de la Situación de los derechos humanos en el estado de Yucatán y sus municipios causas estructurales de su violación", en *II Informe Anual de Actividades 2003*. Recuperado el 5 de julio de 2004, De <http://www.Codhey.org/Diagnóstico.pdf>.

CAJIAO, F. (2001). "La sociedad Educadora", en *Revista Iberoamericana de Educación*. No.26. p. p. 17-33.

CALZÓN, A. (2003). "Una mirada psicopedagógica sobre el ser, el hacer y el aprender", en *Revista Psignos*. Publicación bimestral de distribución gratuita.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA.

CARR, W. y Kemmis, S. (1988). "*Teoría Crítica de la Enseñanza*", Ed. Martínez Roca, Barcelona, pp. 25-65.

CASAS, F. (1995). "La participación de los niños y niñas en la sociedad europea", en *Infancia y sociedad*, núm. 31/32, pp. 3749.

COHEN, R. (2000). "Infancia y Legislación. Hacia las leyes mexicanas acordes con la Convención Sobre los Derechos de la Niñez", en *Corona C. (comp.) Infancia, Legislación y Política*. UNICEF, UAM, DF. p. p. 17-20,107 p.

CONAPO. Población de México en cifras 1995- 2004 Secretaría de Gobernación. México.

EDUCACION Y SALUD, MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN-
Ministerio de Bienestar Social Argentina

EISENBERN. (1999) .*Infancia y conducta de ayuda*, Ed. Morata, Madrid.

ENTREVISTA a Ana Teresa Aranda Orozco. CIMAC noticias. México. D.F.
Agosto 2003

FEIXA, P .C. (2002). "La construcción social de la infancia y la juventud en *América Latina invitación al debate*" (texto en construcción).

FORUM BARCELONA, (2003). *Los temas del Proyecto Educativo*. Artículo en línea Disponible en:
[www1.baarcelona2004.org/serveis/00000209.nsf/LookupFiles/DownloadableFile1ma7_es/\\$file/tema7.pdf](http://www1.baarcelona2004.org/serveis/00000209.nsf/LookupFiles/DownloadableFile1ma7_es/$file/tema7.pdf). Diciembre de 2002

HERNÁNDEZ, M. A. (2001). "Educación familiar: educación valoral", en Ana Hirsch (compiladora), *Educación y Valores (Tomo 1)*, Gernika, México, p. p. 512-524, 526 p.

HORTON, P. y Hunt, C. (1988). *Sociología*. Mc. Graw Hill, México, p. p. 247-251, 606 p.

IGLESIAS, S. (1996). "El desarrollo del concepto de infancia", en *Sociedades y Políticas*. No.2. Fundación Pibes Unidos. Buenos Aires.

KOHLBERG, L. (1998). "*El desarrollo moral*", Gedisa, Barcelona, 355 p.

KOTLIARENCO, M. A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). "*Estado del arte en resiliencia* ", Organización Panamericana de la Salud. Washington DC

LAVANCHY B. y Suzuki S., E (2000). "*Ambientes propicios para una educación*

de calidad", Publicación del Banco Mundial. Banco Mundial Washington, D. C.

LUJAN, M. A. (2000). "*Familia y educación en valores*". Memoria del Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores Ministerio de Educación y Cultura organización de Estados Iberoamericanos Montevideo, 2 al 6 de octubre, 2000.

MACLEOD J, N. (2000). Programs for the promotion of family wellness and the prevention of child maltreatment: a meta-analytic review. Childs Abuse Neg; 24(9):1127-49.

MARTÍNEZ. (1996). *La mediación educativa y los derechos del niño*. Artículo en red disponible en www.mediacioneducativa.com.ar. Enero del 2002.

MAYNTZ, R. (1983). "*Introducción a los Métodos de la Sociología Empírica*", Alianza Universidad, p. p. 13-43, 310 p.

NACIONES UNIDAS (1989), *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*.

NEWMAN, B. y Newman, P. (1990). "*Desarrollo del niño*", Noriega Limusa Editores, México, p. p. 9-29,557 p.

PARRA, A., J. (2000). "*Una mirada a la educación en y para los derechos Humanos Venezuela* ", Dirección de Educación, Estado de Mérida, Venezuela.

PÉREZ M., R. (2003). "Maltrato infantil". Monografía publicada En: Acción por los Niños. Organización no gubernamental. Lima Perú: Disponible en: [//www.accionporlodniños.org.pe](http://www.accionporlodniños.org.pe)

PHILLIPS, B. (1988). "*Sociología, del concepto a la práctica*", Mc. Graw Hill,

México 585 p.

GOBIERNO DE LA REPÚBLICA, (2001 -2006). Plan Nacional de Desarrollo, México, D.F.

GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN, (2001-2006), "*Programa para la Modernización Educativa* ", Yucatán.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, *Proyecto de Educación y Nación*. Madrid.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, "*¿Qué puede y qué debe hacer la escuela frente al maltrato infantil?* ", Argentina.

RABANALES, G., M. (2000). "El sentido real de la Convención de los Derechos del Niño. La educación y su papel como motor de cambio", en *Corona, C. (Comps). "Infancia, Legislación y Política"*. UNICEF, UAM, D.F. p. p. 21-28, 107 p.

RICE, P. (1997). "*Desarrollo humano, estudio del ciclo vital*", Prentice Hall, Hispanoamericana, Pearson Educación, México, p. p. 267-264, 668 p.

SALINA, B. L. (2000). "La tutela de los derechos humanos de mujeres y menores en las normas jurídicas", en *Corona, C. (comps). Infancia Legislación y Política*. UNICEF, UAM y D.F. p. p. 29-35, 107 p.

SANCHEZ, A., J. (1980). *Familia y Sociedad Cuadernos de Joaquín Mortiz*, México, 82p.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, (1999), "*Consideraciones teóricas, Perspectiva sociocultural del Aprendizaje*", Subsecretaría de Servicios Educativos para el D .F .Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, (1992), *Programa de Educación Preescolar*, Fernández Cueto Editores, México, 90 p.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Gobierno de Estado de Yucatán, Disponible en Red <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/>.

TRILLA, J. y Novela, D. (2001). "Educación y Participación social en la infancia", en *Revista Iberoamericana de Educación*. No.26. p. p. 137- 164.

TRISCIUZZI, L. y Cambi, F. (1993). *La infancia en la sociedad moderna -del descubrimiento a la desaparición*. Riunite. Roma.

TRUJILLO A., R. (2000). "La pediatría social", *Revista BSCP*, N ° 3, 24 p.

UNESCO (1997). Cumbre Internacional de Educación. Cuaderno de Trabajo: Educación y Valores, CEA/UNESCO. México.

UNICEF (1999). Documento de Informe Anual. UNICEF.

UNICEF (2000). Informe sobre el Estado Mundial de la Infancia. UNICEF.

UNICEF (2003). Informe sobre el Estado Mundial de la Infancia. UNICEF.

VANDER, Zanden, J. W. (1980). *Manual de Psicología Social*, Paidós, Barcelona.

WALSH, F. (1996). "El concepto de resiliencia familiar: crisis y desafío". *Family Process*, Vo135, N ° 3

ZUNZUNEGUI, M. V., y Morales J. M, (1997), "Maltrato infantil: Factores socioeconómicos y estado de salud", *Revista Anales de Pediatría*, Jul; 47(1), p. p. 33-41.

ZÚÑIGA, S., González, A., y Torres, P., (2001). "Familia-valores-escuela: exploración del esquema valoral de la comunidad escolar de primaria y secundaria en Sinaloa", en Ana Hirsch (compiladora), *Educación y Valores* (Tomo I), Gernika, México, p. p. 174-175, 526 p.