

“Participación de niñas/os en el sistema educativo... un ejercicio de derechos aún en *transición*”¹

Autor Independiente Daniel Claverie²

claveriedaniel@hotmail.com

RESUMEN CORTO

OBJETIVO DEL TRABAJO

Analizar, a la luz del cambio de paradigma de Derechos pos Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN), el vínculo niño/adulto, en base a la experiencia del proyecto independiente “D-letrear... por el Derecho del Niño/a a opinar” que se desarrolla en Escuelas Públicas de Uruguay desde el año 2006.

El análisis discurrirá con anclaje en el cambio de paradigma de derechos, transición del denominado paradigma de la “situación irregular” al de “protección integral de derechos”, permitiendo visualizar los vaivenes y la necesaria adecuación que las instituciones públicas y los adultos aun transitan a 22 años de declarada la CIDN.

MÉTODO: Observación participante. Análisis y extracción de aprendizajes en campo.

DATOS: “D-letrear... por el Derecho del niño/a a opinar” es un proyecto independiente que surge en el año 2006 y se desarrolla ininterrumpidamente hasta la actualidad en diferentes escuelas de Uruguay. D-letrear obtiene sus cimientos conceptuales en la CIDN y propone, desde la excusa de crear un periódico escolar, un espacio de protagonismo del niño/a dentro de la dinámica de la institución Escuela. Es una actividad instituyente que se enfrenta a fuerzas que fortalecidas por la historia institucional colisionan generando una saludable puesta en crisis de concepciones anacrónicas respecto a la letra de las actualizadas leyes de educación del actual sistema educativo uruguayo. Colisión o convivencia, metamorfosis de una transición.

¹ “Trabajo presentado en el V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, Montevideo, Uruguay, del 23 al 26 de octubre de 2012”.

² Licenciado en Psicología y Diplomado como Especialista en Derechos de Infancia y Políticas Públicas; Universidad de la República Oriental del Uruguay

RESULTADOS ESPERADOS: Sensibilizar en relación a las dificultades de lograr un genuino ejercicio del derecho a participar de niñas/os en el Sistema Educativo de Uruguay.

Analizar el momento de transición paradigmática, en perspectiva actual de derechos y desde la complejidad.

Plantear, a modo de propuestas dinamizadoras de la transición planteada, reflexiones extraídas del trabajo de campo.

INDICE

❖ Resumen Corto	Pág. 1
❖ Índice	Pág. 2
❖ Introducción	Pág. 3
❖ Metodología de investigación y análisis utilizada	Pág. 3
❖ Presentación	
○ La Institución: Escuela Pública	Pág. 5
○ Proyecto “D-letrear, por el Derecho del Niño/a a opinar:	Pág. 6
▪ Un poco de historia...	
▪ Resumen del camino transitado (2006 – 2012)	
❖ Marco conceptual:	Pág. 8
○ Derecho a la Participación	
○ Paradigmas de Derechos... transición, convivencia y/o choques de Paradigmas	
❖ Desarrollo	Pág. 17
○ D-letrear vs. Escuela Pública. Diferencias en sus enfoques de Derechos.	
○ Análisis desde ejemplos destacados del trabajo de campo	
❖ Apuntes para una propuesta de transformación	Pág. 26
❖ Síntesis Final	Pág. 28
❖ Bibliografía	Pág. 29

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo abordará generalidades de la dinámica de la Escuela Pública en el Uruguay, especialmente en lo relativo al vínculo niño/a-adulto, y se realizará a la luz de la construcción y el proceso de implementación (2006-2012) del proyecto independiente “*D-letrear... por el Derecho del niño/a a opinar*”.

El análisis discurrirá con anclaje en el cambio de paradigma de derechos, transición del denominado paradigma de la “situación irregular” al de “protección integral de derechos”, este último devenido de la declaración de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN), permitiendo visualizar los vaivenes y la necesaria adecuación que las instituciones públicas y los adultos aun transitan a 22 años de declarada la CIDN.

Este proyecto, cuya implementación se desarrolla desde su origen en escuelas públicas de diferentes contextos (Rural, de Balneario, de Contexto Crítico, de Capital e Interior del País), ha enfrentado cada año a la institución pública Escuela y sus actores, experimentando situaciones de diferente tenor y evaluación, que merecen su sistematización y análisis.

La experiencia acumulada en el diálogo y vínculo con los diferentes actores de los centros educativos (escolares, funcionarios, docentes, autoridades), posibilita y carga de sentido este análisis y reflexión, que procura generar un aporte cuestionador del devenir educativo visto desde el necesario lente del “ejercicio de los derechos”.

Cabe destacar que el presente artículo nace del necesario acto de sistematización de datos luego de varios años de práctica en campo y no desde una intencionalidad original de investigar. Este punto merece especial atención pues presenta la potencia del dato relevado de forma bruta desde el lente de los Derechos y desde las emergencias producidas en campo, como así también la debilidad de no poseer pautas de investigación previas a la entrada en campo. Estas se construyeron a posteriori, a los efectos de enmarcar y fortalecer la producción conceptual, reflexión y análisis.

METODOLOGÍA DE ANÁLISIS UTILIZADA

Desde el inicio de implementación del proyecto nos³ propusimos relevar datos de situaciones que nos llamaran la atención del trabajo de campo. Sin intencionalidad definida más que acumular información que sirviese para historizar un camino recorrido, al tiempo que evaluar y

³ Me expresaré en plural en lo concerniente a lo desarrollado por el proyecto pues el trabajo en campo lo he compartido con la enriquecedora compañía de la colega Lic. Ps. Virginia Mórtoles, así como con varios talleristas circunstanciales.

cuestionar los caminos por tomar, se fueron acumulando situaciones similares que, al desbordar, motivan compartirlas y abrirlas a la reflexión.

Repasar y ordenar el material necesitó de un armado teórico conceptual y de una estructura que enmarque, ahora sí intencionadamente, qué y cómo leer los datos.

Es así que presentamos de forma resumida las características analíticas establecidas para interrogar el material:

Tipo	Observación Participante con características de Muestreo. El proyecto alcanzó a 12 Escuelas; 21 maestras; Aprox. 525 escolares de 6° grado. Período 2006/2012. Análisis de diferentes casos que emergen de un mismo marco de trabajo (Proyecto “D-letrear) en instituciones con igual estructura jurídico conceptual (Escuelas Públicas).
Relevancia	Temática actual sobre un acotado campo de problemas social.
Datos	Extraídos del trabajo en campo (In Situ)
Análisis	Cualitativo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar, a la luz del cambio de paradigma de Derechos pos CIDN, la letra y la práctica del “Derecho a Participar” de niños y niñas de la Escuela Pública del Uruguay. - Visualizar el momento de paradigmática transición de la Institución Escuela Pública, desde ejemplos que evidencian los vaivenes y la necesaria adecuación que las instituciones públicas y los adultos aun transitan a 22 años de declarada la CIDN.
Interrogantes	<ul style="list-style-type: none"> - ¿El paradigma actual de derechos pos CIDN se ha integrado a la cotidianidad de las Escuelas Públicas del muestreo? - ¿Cómo es la participación de niños y niñas en la dinámica de las Escuelas Públicas del muestreo?

PRESENTACIÓN

La Institución Escuela Pública

Por la **Ley Nacional N° 18.437⁴** de 12 de diciembre de 2008, el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) es el órgano de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a cargo de impartir la Educación Inicial y Primaria del País.

Presentaré algunos artículos de la citada ley a modo de resumido acercamiento al espíritu de la misma, en relación al tema que abordaré en este artículo:

“Artículo 24 - La Educación Inicial tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. Se promoverá una educación integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural.

Artículo 25 - La Educación Primaria tendrá el propósito de brindar los conocimientos básicos y desarrollar principalmente la comunicación y el razonamiento que permitan la convivencia responsable en la comunidad.”

En el capítulo 2, “Principios de la Educación”, en su artículo 9 se expresa: *“La participación es un principio fundamental de la educación en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas.”*

En el capítulo IV, artículo 63, en el capítulo relacionado a la Administración Nacional de Educación Pública y específicamente al cometido de los Concejos de Educación, se expresa en el apartado “o”: *promover un clima de participación democrática y propiciar en forma permanente una reflexión crítica y responsable, en todo el ámbito de la institución a su cargo”.*

Por último destaco de entre el conjunto de líneas transversales propuestas para todas las modalidades educativas en el capítulo 7 de la ley, *“La educación en Derechos Humanos”*,

Asimismo, la Constitución de la República Oriental del Uruguay garantiza la libertad de enseñanza, así como la obligatoriedad de la enseñanza primaria y media, y la utilidad social de la obligatoriedad de la enseñanza primaria, media, superior, industrial y artística y de la educación física.

⁴ La Ley N° 18.437 se elabora tras un período de instancias de participación ciudadana.

La letra de los articulados que dan marco jurídico a nuestras instituciones educativas muestran el grado de alineamiento al actual paradigma de derechos que la práctica en campo directo aun no evidencia.

De todos modos es bueno contar con referencias claras de lo que un Estado pretende como política pública educativa, por tanto formalizar esos acuerdos transformándolos en ley y trabajar para sensibilizar de modo de propiciar la metamorfosis buscada en el producto final es el inicio del camino de transformación hacia una visión integral en materia de desarrollo humano.

Proyecto “D-letrear... por el Derecho del Niño/a a opinar”:

Un poco de Historia...

El proyecto “D-letrear...” obtiene sus cimientos conceptuales en la CIDN, y propone, desde la excusa de crear un periódico escolar, un espacio de protagonismo del niño/a dentro de la dinámica de la institución Escuela. Protagonismo que se habilita desde la presentación de la propuesta en donde se invita a los escolares, como actividad optativa, a participar en la creación de un periódico íntegramente autogestionado por ellos/as. Al inicio siempre repetimos la frase: *“lo que traemos es un montón de páginas en blanco, sin siquiera forma, que ustedes verán qué forma le darán y cómo las llenarán de contenido”*. Junto a esta frase siempre recalamos que al ser un periódico de niños/as, probablemente les quede muy diferente al de los adultos, lo cual intenta dar a la presentación la mayor amplitud y habilitación, en pro de que aparezca el niño/a de hoy.

Esta presentación no es nada ingenua. Al trabajar siempre con los sextos años, y conocer que en el programa curricular de ese grado contiene una lección sobre formato adulto de elaboración de contenidos de un periódico, la invitación de este espacio de trabajo no es repetir el formato adulto que se enseña, sino justamente todo lo contrario, partir de una habilitación a que cada grupo encuentre su formato, formato de niño/a hoy, sin jugar al adulto pequeño.

Este punto sorprende a los escolares, quienes necesitan de un tiempo para aprehender esta propuesta a cabalidad, así como también sorprende a las maestras quienes intervienen en la mayoría de las situaciones de forma sesgada de la posibilidad de aparición del niño/a desde el potencial acorde a su edad.

Resumen del camino transitado por el proyecto (2006 – 2012)

En estos 6 años transitados el proyecto ha llegado a 12 Escuelas, 21 sextos y aproximadamente unos 525 niños y niñas. Se han publicado 6 periódicos con nombres y contenidos diferentes según la construcción de cada cohorte anual de escolares, y en estos momentos se transita hacia el séptimo ejemplar.

El proyecto de iniciativa independiente, contó desde un inicio con el aval institucional del entonces Consejo de Educación Primaria (ahora CEIP) y de UNICEF, al tiempo que se financió íntegramente mediante la participación de un puñado de empresas privadas desde sus departamentos de responsabilidad social.

Respecto a la estructura del equipo de trabajo, el proyecto cuenta con 2 coordinadores estables, y se suman puntualmente talleristas a dinamizar propuestas según el momento del proceso de trabajo.

Por definición profesional, desde un inicio nos propusimos que el proyecto sea de carácter itinerante, lo cual nos enfrenta cada año a la selección y presentación de la propuesta ante las direcciones de nuevos centros educativos, las cuales elevan a su vez por los rieles burocráticos jerárquicos de la institución la iniciativa para reafirmar su aprobación.

La metodología utilizada son talleres participativos semanales con los Escolares en los centros educativos. Al inicio se realizan de forma grupal y luego según devenga el proceso, se convierten en instancias subgrupales según las temáticas seleccionadas por cada subgrupo para elaborar su producción en el periódico.

Cada uno de los elementos necesarios para la elaboración del periódico es estrictamente trabajado con los gurises, quienes se ven enfrentados a decir, decidir, negociar, crear, investigar, redactar, fotografiar, telefonar, coordinar, entrevistar, diseñar, repartir, etc., para avanzar percibiendo muy suyo cada paso de la construcción colectiva.

MARCO CONCEPTUAL

Derecho a la Participación

D-*letrear* toma sus fundamentos teóricos conceptuales en algunos artículos de la CIDN, los cuales dan sentido a denominado principio de la participación, como un derecho de niños/as y adolescentes (NNA).

Si bien la CIDN no establece el concepto “participación” como derecho⁵, en varios de sus artículos se fundamenta lo que diferentes actores sociales en América Latina denominan “Participación Infantil”. En los artículos 12, 13, 14, 15 y 17 se puede leer la base que cimienta una definición de Participación Infantil o de proceso participativo infantil, que podríamos unificar así: un proceso es participativo en la medida que se reconoce el derecho a los niños, niñas y adolescentes a ser informados, emitir opinión, ser escuchados e incidir en las decisiones que se toman respecto de temas que son de su interés e incumbencia en el ámbito familiar, institucional, comunitario y en las políticas públicas, teniendo siempre presente el Principio de Autonomía Progresiva, de No Discriminación y de Interés Superior de los niños, niñas y adolescentes.

Algunos teóricos han profundizado en este concepto estableciendo criterios, categorías niveles y/o clasificaciones de Participación Infantil. Entre ellos destacaré a Roger Hart y su teorización de la “escalera de la participación”; a Nandana Reddy y Kavita Ratna de la organización “Concerned for Working Children” en India, quienes teorizan sobre “Tipos de/de no participación”.

Roger Hart (2006) establece niveles de avance en procesos participativos de niños, niñas o adolescentes, los cuales didácticamente los posiciona como escalones de una escalera que conforme se van subiendo se va mejorando la participación genuina de estos.

En esta forma de conceptualizar los procesos participativos que el autor denomina “**Escalera de la Participación**”, los tres primeros niveles (Manipulación; Decoración; Participación Simbólica) son entendidos como niveles no participativos:

“1 “Manipulación” consiste en aquellos proyectos en los que los niños no entienden los temas que se tratan y, por lo tanto, no comprenden el sentido de sus propias acciones.

2) “Decoración” se refiere a aquellos eventos en los que los niños participan únicamente para reforzar una causa que defienden adultos.

⁵ Cabe destacar que en la Observación General N° 12 del Comité de Derechos del Niño “El Derecho del niño a ser escuchado”, se establece la Participación como Derecho.

3) La “Participación Simbólica” se refiere a aquellas instancias en las que los niños son aparentemente instados a participar pero que en realidad tienen poca o ninguna opción sobre los temas tratados o el modo en que estos serán comunicados. Están sometidos al discurso adulto”⁶

La Escalera de la Participación de la Población



A partir de los niveles-escalones siguientes, según el autor, se establecen niveles de participación efectiva.

“4) “Asignados pero Informados”, el proyecto habrá de cumplir con una serie de requisitos:

- a) el niño debe entender las intenciones del proyecto,
- b) debe entender quien toma las decisiones en cuanto a su participación y por qué;
- c) debe tener un rol significativo y no “decorativo”; y
- d) debe haberse ofrecido a participar en el proyecto voluntariamente después de que el proyecto le fuera explicado con claridad.

5) “Consultados e Informados”, el proyecto es enteramente manejado por adultos pero los niños operan como consultores. Los niños entienden los propósitos del proyecto y sus opiniones son tomadas en serio.

6) “Proyectos Iniciados por Adultos con Decisiones Compartidas con Niños”, este sexto nivel es donde se alcanza una participación plena; el niño deja de ser simplemente consultado para pasar a compartir la toma de decisiones con los adultos.

⁶ IIN – OEA – “La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas. A 20 años de la convención sobre los Derechos del Niño”; Mayo 2010. (p. 31)

⁷ Síntesis ilustrada de la Escalera de la Participación Roger Hart 1992

7) *“Proyectos Iniciados y Dirigidos por Niños”, es difícil encontrar ejemplos en los que estos proyectos se desarrollen adecuadamente. En una primera instancia porque los adultos no responden bien a las iniciativas propias de los niños. En segunda instancia porque incluso en aquellos casos en que los adultos si acepten la iniciativa proveniente de los niños se torna difícil para aquellos no adoptar un rol directriz.*

8) *“Proyectos Iniciados por Niños con Decisiones Compartidas con Adultos”, este último nivel es generalmente alcanzado por aquellos que se encuentran en las últimas etapas de la adolescencia y consiste en incorporar a los adultos en proyectos que ellos mismos han concebido y desarrollado”⁸.*

El planteo de Roger Hart ha sido un aporte referente en el tema aunque se le critica la utilización de la analogía con la escalera... *“En la escalera cada peldaño habilita a subir al siguiente, en este caso los tres primeros escalones no son tales. No son facilitadores de un eventual ascenso sino que, por el contrario operan como distractores o bloqueadores de los procesos”⁹.*

Nandana Reddy y Kavita Ratna diferencian su conceptualización de la de Roger Hart pues hablan de **Tipos de Participación** y **Tipos de No Participación** sin ubicar escalones a transitar. Estos Tipos de participación se basan en el tipo de relaciones establecidas entre niños, niñas y adolescentes con los adultos. Las autoras plantean una pirámide cónica con niveles de gradación invertida, es decir, la base indica el nivel más “intenso” de participación infantil.

Los 12 niveles que establecen son la los siguientes:

1. Niños incluidos pero sólo informados: Los adultos en esta categoría deciden lo que es necesario hacer, pero únicamente mantienen a los niños bien informados. No cuentan con involucrar a niños en el diseño general del proceso.

2. Niños consultados e informados: algunos adultos intentan consultar a los niños y mantenerlos involucrados. Los adultos asumen un rol de líderes e informan a los niños sobre la situación y piden su opinión.

3. Iniciado por adultos, decisiones compartidas con los niños: Adultos inician un proceso o un programa, pero claramente desean compartir el espacio de toma de decisiones con los niños.

4. Iniciado por los niños, decisiones compartidas con los adultos: Niños y sus organizaciones toman la iniciativa e invitan a los adultos a colaborar con ellos.

⁸ Ibídem 6

⁹ Ibídem 6

5. Iniciado y dirigido por niños: niños y sus organizaciones tienen el control total e involucran o no a los adultos.

6. Iniciado y dirigido conjuntamente por niños y adultos: adultos y niños han desarrollado una asociación y juntos inician y dirigen los procesos. Unir fuerzas para un objetivo común.

Respecto a la teorización sobre Tipos de No Participación el planteo de las autoras es el siguiente:

1. Resistencia activa: Hay adultos que creen que los niños/as no tienen la capacidad de participar, que los podría abrumar.

2. Obstaculización: Hay adultos que bloquean, desalientan la participación de los niños.

3. Manipulación: Hay adultos que pueden dirigir o quieren interpretar lo que los niños plantean.

4. Decoración: Hay adultos que tratan a los niños más o menos como objetos decorativos, donde básicamente se espera que den color a las reuniones.

5. Participación de fachada: Hay adultos que incluyen a los niños para sacar provecho de su presencia y aparentar que se les han dado oportunidades de participación.

6. Tolerancia: Hay adultos que toleran la participación de los niños para complacer a un ente superior (como una agencia donante).

7. Indulgencia: Hay adultos que encuentran la participación de los niños “linda” e “interesante” y están dispuestos a dar espacios limitados a los niños para que expresen sus opiniones.

Entre otros elementos para el abordaje tanto diagnóstico como evaluativo, así como para el trabajo en campo en programas, proyectos y/o la implementación de políticas públicas, destaco una de las conceptualizaciones didáctico-conceptual sobre **4 dimensiones de la participación**¹⁰ que ayudan a operativizar el concepto participación ante una investigación y/o análisis:

1. Ser informado: El ejercicio de recibir, por parte de los/as niños, niñas y adolescentes, información adecuada en cantidad y calidad acerca de los asuntos que les incumben. Los adultos deben garantizar que se tenga presente al brindar la información, la no discriminación, la autonomía progresiva y el interés superior de NNA.

2. Emitir opinión: La posibilidad de los niños, niñas y adolescentes de elaborar y expresar sus ideas en torno al tema que los ocupa o resulta de su interés. Los adultos reciben la opinión

¹⁰ En: Menú de Indicadores y Sistema de Monitoreo del Derecho a la Participación de Niños, Niñas y Adolescentes IIN/OEA, Octubre 2010. (p. 22)

sin ejercer influencia o poder, respetando la autonomía progresiva, la no discriminación y el interés superior de los NNA.

3. Ser escuchados: El derecho de niños, niñas y adolescentes a que la opinión emitida sea respetada por parte de los adultos, respetando la autonomía progresiva, la no discriminación y el interés superior de los NNA.

4. Incidir en las decisiones: El derecho a que la opinión emitida por los niños, niñas y adolescentes, sea considerada en las decisiones que se toman sobre los asuntos que los involucran, teniendo como guía la autonomía progresiva, la no discriminación y el interés superior de los NNA.

Según sus **ámbitos** la Participación se puede clasificar en¹¹:

- Familiar: Núcleo básico intergeneracional de convivencia cotidiana
- Jurídico: procesos judiciales
- Educativo: instituciones de enseñanza formal públicas y privadas.
- Salud: Instituciones de atención en salud.
- Políticas Públicas: conjunto de acciones, proyectos y planes que dan lugar a una línea de conducta del Estado dirigida a objetivos de interés público
- Institucional: organizaciones públicas o privadas que brindan servicios recreativos, deportivos o culturales donde los niños, niñas y adolescentes son usuarios
- Comunitaria: territorio donde el sujeto habita y mantiene sus vínculos

Para finalizar este acercamiento al concepto participación, incluyo otras posturas sobre el tema que distinguen y fortalecen la idea de “Protagonismo Infantil”, como un paso posterior al logro efectivo de la participación infantil.

En este sentido autoras como Alfajeme, Cantos y Martínez (2003) plantean los conceptos de “protagonismo infantil” o “participación infantil protagónica”. Desde esta perspectiva se considera que hablar de participación protagónica no es un simple atributo que se añade al concepto de participación, sino que supone colocar a niños y niñas como actores sociales y no como meros ejecutores o consentidores, orientando a los adultos hacia un nuevo significado de las relaciones con la infancia.

En esta misma línea Alejandro Cussianovich, uno de los referentes del protagonismo infantil a nivel internacional, dice que “*el protagonismo infantil tiene carácter cultural, en primer lugar,*

¹¹ *Ibidem* 10 (p. 23)

porque el protagonismo de los niños y niñas parece no formar parte reconocida de las prácticas sociales y específicamente culturales en muchas sociedades. En segundo lugar, porque rompe la coherencia y la estructura de una cultura que por otro lado proclama la universalidad y la igualdad de los derechos del hombre y del ciudadano, negándoseles en la práctica de los niños; y en tercer lugar porque desconoce a la infancia portadora de creatividad, de pensamiento productivo y, de este modo, se privan de la contribución que los niños y niñas pueden hacer, en razón de lo que viven y sienten, al no tener en cuenta sus percepciones, producciones, juicios y acciones (Cussianovich et al., 2001)”¹².

Otro aporte sobre el protagonismo es el de Gaytán quien define el protagonismo infantil como “*el proceso social mediante el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñen el papel principal en su desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior. Es hacer práctica la visión de la niñez como sujeto de derechos y, por lo tanto, se debe dar una redefinición de roles en los distintos componentes de la sociedad: niñez y juventud, autoridades, familia, sectores no organizados, sociedad civil, entidades, etc.*” (Gaytán, A. 1998)¹³.

Paradigmas de Derechos... transición, convivencia y/o choques de Paradigmas

Desde 1989 y con la CIDN se formaliza una nueva conceptualización de lo que se debe entender por Niño/a desde un enfoque adulto basado en derechos humanos, al menos para los países miembros de la ONU que ratificaron la declaración. Los niños/as, que en el siglo XX gradualmente fueron sumando mojonos de empoderamiento en relación a su protección y derecho al desarrollo de una vida saludable, logran a partir de ese momento ser conceptualmente denominados como sujetos de derechos. La frase sujeto de derechos comienza a ser repetida como “valija” portadora de toda una nueva era de vínculo entre niñez, adolescencia y mundo adulto, metáfora ésta que conjuga la paradoja de ser una carga pesada pero que a su vez viene a alivianar el peso aprisionante e inhabilitante del otrora niño/a objeto de derecho y tutelaje adulto.

El niño colocado en el centro, descentra a la familia del cuidado basado en la estricta obligación unilateral y tutelar, pero no la desresponsabiliza de su fundamental rol. Comienza una visión de corresponsabilidad Estado-Familia-Comunidad, que se adecúa al paradigma de

¹² En: Alfageme, Erika; Cantos, Raquel; Martínez, Marta – “De la participación al protagonismo infantil”; (p. 52)

¹³ *Ibidem* 12 (p. 48)

pensamiento complejo¹⁴, y por tanto podría entenderse como una esperable emergencia devenida de este tiempo de interacciones del derecho internacional.

Estado-Familia-Comunidad son presentados como sistemas encadenados que se retroalimentan dialógica y recursivamente¹⁵ produciendo emergencias que desde esta nueva concepción aportarían a un nuevo niño/a con derechos y desarrollándose de forma saludable, desde una potencia devenida de su sola condición de ser niño/a, que enmarca su viaje terrenal desde un contexto que debe asegurarle el ejercicio de sus derechos adecuándose a cada momento de su progresivo desarrollo.

En este marco, una Política Pública educativa de un Estado se convierte en una herramienta que debe reconocer las nuevas características conceptuales del niño/a y, sin obstruir el ejercicio de sus derechos, aportar su estructura organizacional, su saber técnico y su razón de ser a la mejora de las condiciones de desarrollo integral de cada uno de los ciudadanos. Objetivos que se fundamentan en el ejercicio democrático de una necesidad social que en este nuevo contexto torna en derecho a que nuevas generaciones logren un reconocimiento integral de sus potencialidades y desde ellas participen ejerciendo sus derechos en cada mojón de su proceso de desarrollo.

Si bajamos este análisis a la Escuela podemos enfrentar las expresiones y/o denominaciones de generaciones previas a la CIDN cuando los escolares eran comparados a tablas rasas, seres sin luz o alumnos, ingenuas palomitas blancas, recipientes vacíos a ser llenados, y aún más tiempo atrás, como verdaderos demonios a domesticar, sociabilizar, controlar.

Hoy día, en lo que didácticamente se conceptualiza como transición de paradigmas¹⁶ de derechos, discursivamente se ha extendido el uso de conceptos que muestran el cuestionamiento a viejas prácticas, pero que aun disfrazan concepciones previas no alineadas a la actualidad del derecho integral.

¹⁴ Teorización sistémica desde el paradigma de pensamiento complejo - Edgard Morin

¹⁵ Conceptualizaciones desde teorizaciones del paradigma de pensamiento complejo - Edgard Morin. Dialógico: Principio que nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas. Recursivo: un proceso en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce.

¹⁶ El paradigma es una construcción teórica que permite articular una serie de elementos que puestos en relación pueden ser reconstruidos en un modelo explicativo. Es una estructura epistémico de teorías y generalizaciones simbólicas. Es un conjunto de conocimientos que condicionan las formas de entender e interpretar el mundo en determinadas épocas. Establece un modelo de acción para la búsqueda de conocimiento y proporciona un marco filosófico para el estudio organizado del mundo. En palabras de Thomas Kuhn: "Considero a los paradigmas como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica".

Es en esta línea que a la dinámica de la Escuela se le suman actividades, nombres, informaciones o procedimientos que parecen alineados al nuevo enfoque de derechos, como ser, la proliferación de asambleas, los ejercicios de representatividad, los afiches informativos que hacen que la inmensa mayoría maneje en lo descriptivo muy bien los aspectos esenciales sobre derechos de la infancia, etc., pero a su vez se continúa con un nivel de participación genuina de los NN muy débil, pues si bien se abren canales, los mismos no muestran una real escucha que redunde en sentirse integrado en las decisiones que cotidianamente se toman en la vida escolar.

Como ya se mencionó, la Ley Nacional de Educación promueve en su letra el principio de la participación como derecho, tanto en lo concerniente a la utilización de técnicas y metodologías de enseñanza; a ubicar al educando en el centro de la propuesta¹⁷; así como a promover la participación activa de todos los actores involucrados, escolares, funcionarios docentes y no docentes, madres y padres en la gestión y gobierno de la Escuela y del sistema educativo en su conjunto.

La realidad, siempre inabarcable a intentos conceptualizadores, nos muestra una compleja interacción de prácticas que según sea el lente conceptual se leerán distinto. Desde el lente jurídico/político que organiza y cimienta las transformaciones en materia de políticas públicas de los Estados, hablar de cambio de paradigmas de derechos se concretiza en la letra de artículos que modifican los previamente existentes. Es así que la lucha de ideas, la militancia técnica y ciudadana, los diagnósticos y sus propuestas que se procesan durante años, parecen hacerse realidad a la hora de enmarcarlas en acuerdos internacionales que orientan colectivamente. Es en esta línea que la CIDN se erige como el didáctico límite paradigmático en materia de derechos de la niñez y adolescencia, con un objetivo de puesta en crisis y movilización para generar acciones transformadoras. Desde un enfoque más complejo y más allá de la importancia de estos mojones, debemos leer este cambio como una transición difícilmente identificada en una acción concreta sino más bien de muchos elementos interactuando y generando diferentes tipos de emergencias que se convierten en nuevas interacciones que se embuclan y retroalimentan sin cesar.

En este sentido, más allá de la operatividad práctica de mostrar el supuesto límite de un paradigma para la gestión de una Política Pública, desde la referida complejidad, debemos leer el momento actual como una transición o convivencia de formas de ser, estar, entender e interpretar el mundo, que muestran su metamorfosis, evidenciando emergencias que van desde el cierre en sí

¹⁷ Artículo 5 de la Ley Nacional de Educación: *“(Del sujeto de la educación) – Los titulares del goce y efectivo ejercicio del derecho a la educación, son los educandos. Los educadores como agentes de la educación deben formular sus objetivos y propuestas, y organizar los contenidos en función de los educandos, de cualquier edad.”*

mismo de prácticas que se endurecen y se compartimentan, hasta acciones disarmónicas por la sensibilidad de integrar nuevos elementos a la historia consolidada, forzando los tiempos para un cambio real.

En este punto cabe citar a García Méndez (2004), quien denomina Paradigma de la Ambigüedad a este momento de transformación en donde confluyen y se entremezclan conceptos pre y post CIDN, encarnando prácticas que evidencia la necesidad de respetar los tiempos para procesar e integrar un cambio real.

En relación al proyecto D-letrear, en todos estos años siempre ha sido de muy buen recibimiento por las direcciones y maestras de las Escuelas a la hora de ofrecerles su implementación. Recibimiento que en cada inicio parece derivado de un entendimiento de los fundamentos y objetivos del proyecto, pero que ni bien transita el desarrollo práctico se comienza a vislumbrar el choque conceptual, que necesita de un sutil mecanismo de adaptación desde el proyecto, cuidando el vínculo institucional y especialmente el proceso de trabajo de los niños/as.

El espacio de trabajo que se presenta habilitador de la aparición del escolar es bombardeado desde la lógica institucional que no acepta ni tiempos ni formatos que son utilizados desde el respeto y la confianza en el potencial de niños/as. El bombardeo no es explícito sino más bien naturalizado haciendo que las maestras y demás adultos de los centros educativos intercedan, obturen, limiten espacios de reflexión y tiempos de creación, sin siquiera visualizar el choque que se instaura pues existe un “deber ser” del vínculo escolar-adulto y una concepción tutelar que encarnando la buena voluntad de estar “educando”, actúa los preconceptos de paradigmas anteriores de derechos.

Más adelante ilustraré estos conceptos con paradigmáticos ejemplos, surgidos en estos años de trabajo.

DESARROLLO

D-letrear vs. Escuela Pública. Diferencias en sus enfoques de Derechos.

Como se expresara en el apartado de presentación del proyecto, D-letrear surge como un espacio de habilitación del niño/a a conocer y ejercer su derecho a participar. Alineado integralmente al espíritu de la CIDN y la nueva concepción de niño/a como ciudadano y como sujeto con voz y derechos que debemos reconocer, el proyecto promueve la aparición del interés, deseo, opinión, sensibilidad, creatividad, etc., del niño/a hoy. El pretexto de armar un periódico pretende ser la vía o la excusa para contener el espacio y los procesos de expresión, pero el camino de apropiación de la propuesta con sus formas diferenciadas a la mayoría de las dinámicas de la escuela es la clave del éxito de la propuesta.

En este sentido desde un inicio el proyecto propone a las Escuelas el trabajo con los sextos y también instancias de trabajos grupales con el plantel adulto docente y no docente, a los efectos de trabajar conceptos claves de la CIDN desde ejemplos prácticos que pongan en juego afectos y razón. Cabe mencionar que en los 6 años de proyecto no hemos logrado que las escuelas encuentren espacios para realizar este taller grupal. Si bien cada año se nos asegura la importancia de contar con estas instancias, la dinámica de las Escuelas termina por limitar todo espacio colectivo, siendo el momento de encuentro del equipo docente el cruce a la entrada y la salida del centro educativo, o el recreo, pues en las pocas asambleas técnico docentes muchas veces se acapara la mayor parte del tiempo en discusiones sobre la gestión institucional.

Por su parte la Escuela Pública va acomodando la letra de su misión institucional a los tiempos de protección integral de derechos de niños/as, pero las prácticas van rezagadas intentando acompañar con poca crítica los nuevos tiempos.

Ingresar a una Escuela posicionado en el paradigma actual de derechos es sentir y visualizar a cada instante este choque o convivencia de paradigmas. Es decir, es probable al día de hoy que una escuela genere una asamblea para discutir alguna temática pero está práctica muchas veces decorativa por sus efectos, convive con: el grito amenazante del rol docente que necesita imponerse para lograr trabajar; o el reconocimiento a estudiantes sobresalientes en su rendimientos que muchas veces sobresalen por parecer adultos y dejan al resto a la sombra e irrespetuosamente desvalorizado en sus individualidades; la suma de actividades de carácter incuestionadamente obligatorio como actos patrios, paseos cuyos destinos son unilateral y adultamente decididos; las reglas de convivencia moralmente preestablecidas; la poca escucha del interés del niño/a y/o de sus propuestas diferentes de cómo hacer cierta actividad; las contradicciones entre el discurso y la

práctica pues quienes trabajan sobre los derechos en clase también los violentan generando confusión, descreimiento y parálisis por sentir que desde el lugar de niños/as no se puede hacer nada con eso que les molesta.

Igualmente y más allá de prejuicios sobre cómo participar en un contexto mayoritariamente inhabilitador, la respuesta recibida por parte de los niños y niñas ante la propuesta semanal del proyecto es ampliamente satisfactoria. Es cierto que habilitar su protagonismo es al menos movilizante y esto conlleva un tiempo de excesos en procura de contactar con los bordes de lo habilitado. Ante la propuesta y en ausencia de maestras u otros adultos de la escuela que encarnen la ley, la construcción de este nuevo vínculo de trabajo transita por momentos de aparente anarquía. Al inicio se suceden los dobles sentido, las palabras y tonos inadecuados, el ruido improductivo, el constante descentramiento de la tarea, la desconcentración, la molestia al compañero, el chiste que encuentra carcajadas contagiantes, etc., pero siempre se percibe como necesidad y adaptación, y no como ataque a la propuesta ni al coordinador. Un adulto que habilita un espacio de aparición del niño/a en su subjetividad, y que por tal motivo los enfrenta a un vacío y una espera confiada de la puesta en juego de su potencial, inevitablemente genera ansiedades y angustia. Acompañar el tiempo de adaptación y el proceso de tramitación de esos sentimientos; contactar y soportar ese lapso de ebullición desde la confianza en el otro, es un tiempo imprescindible para la elaboración creativa, para la integración autoregulada del límite, para la aparición del otro, para *aparecer*.

Proponer un vínculo diferenciado pero horizontal en términos de protagonismo, en donde la fundamental tarea adulta es acompañar procesos permitiendo construir, equivocarse y volver a tejer estrategias para lograr un fin, es algo inusual en la Escuela por innumerables variables.

La Escuela carga con su misión institucional, su marco jurídico dentro de una política educativa nacional, pero también con el peso social de enseñar a las nuevas generaciones, y este último viene con los prejuicios transgeneracionales acuñados en las historias de cada ciudadano, sus creencias, sus tránsitos individuales, su relación con la Escuela, que permean y condicionan de forma poderosa y sutil el margen de acción docente. Todas estas condicionantes habilitan limitando, limitan habilitando, convirtiéndose en actores expectantes de un supuesto quehacer. La Escuela “debe enseñar”, y los padres de hoy vivieron y transitaron por una Escuela poco participativa en términos de derechos. Permitirse cruzar estos límites se convierte en un acto transgresor y riesgoso que encontrará voces disonantes a su paso. En este marco, el acto de enseñar reconoce más el contexto y su historia, que a quien debiera ser el actor principal... el niño y la niña en su individualidad desarrollando íntegramente su potencial y adquiriendo gradualmente autonomía.

Permítase ilustrar este punto con un ejemplo devenido del trabajo en las Escuelas.

Tras la presentación del proyecto a los sextos de una Escuela Pública, se comienza con instancias de talleres participativos semanales. Como se dijo, el comienzo de este nuevo vínculo es turbulento por lo que los docentes a cargo de los grupos generalmente asumen el rol de limitar expresiones ruidosas, organizar el clima de trabajo bajo un pre-supuesto de tranquilidad y silencio necesarios para trabajar. Estas intervenciones aparecen en la clásica forma de gritos, amenazas o categorizando conductas como inadecuadas ante profesionales que vienen a trabajar a la Escuela. Ante estas emergencias les proponemos gradualmente a las maestras el hacernos cargo de la propuesta, así como de los momentos y los climas necesarios para el trabajo.

En esas primeras semanas de trabajo y en relación a este momento de adaptación al otro y a lo otro entre coordinadores, escolares y propuesta, una maestra nos demanda trabajar los límites con su grupo (demanda muy reiterada por docentes en estos tiempos). Profundizando el diálogo, entendemos que la demanda surge de una supuesta no escucha de parte de los niños/as que transgreden constantemente toda consigna y no permiten el clima de trabajo pretendido. Ante esta demanda surge el siguiente diálogo que iniciamos con una propuesta en tono de consulta:

- “¿Y por qué no se queda en silencio, esperando ser escuchada y permitiendo que el grupo haga algo con eso?” La maestra sorprendida pregunta:
- “¿y si no se callan después de un rato?”
- “Y espere otro rato”. La maestra se ríe y vuelve a consultar:
- “Y si no se callan?”
- “Y espere en silencio toda la jornada, o dos días, o una semana, seguro que algo distinto surgirá en algún momento”.

Con tono de que eso sería una actitud imposible comienza a enumerar las presiones que recibiría si osara actuar así y comenta desde quejas de los otros grupos que no podrían trabajar con el ruido generado por su clase, o de la dirección de la Escuela que si ve eso le recriminaría su omisión, o de la inspección que evaluaría muy mal su actitud, y también de los padres que no entenderían y vendrían a pedir explicaciones.

Este diálogo evidenció con claridad la soledad con la que esta maestra se enfrenta a modificar una práctica, aun cuando logre entender que le hace mal, pues liquida sus cuerdas vocales y enquistada un rol de autoritaria autoridad.

Concluyo este ejemplo citando nuevamente a Emilio García Méndez (2007): *“No es la autoridad de los adultos y las instituciones lo que los niños y los adolescentes rechazan. Es nada*

más, y nada menos, que el autoritarismo, entendido como la autoridad despojada de razones”; “...donde acaban las palabras solo reinan, primero la mediocridad y, luego, la violencia y la opresión”¹⁸. Decidir por los niños/as, no escuchar ni hacerlos partícipe de las razones adultas para cada acción, limitar lo que se espera de ellos a un formato correcto y adaptado asociado a una conducta adulta, es malentender la autoridad y encarnar verticalidades jerárquicas que hacen del vínculo una verdad sin posibilidad de convertirla en cuestión.

Trabajando con un grupo en una escuela se hacía evidente que al salir la maestra de la clase el grupo se distorsionaba. A cada regreso de la maestra el silencio reinaba, se ordenaba el trabajo y el cambio era tan extremo que ante una nueva salida de la maestra les consulté por sus razones para tal transformación. La respuesta fue una serie de reacciones que recibirían de la maestra si se comportarán distorsionadamente en su presencia, las cuales anote una a una en el pizarrón. Las mismas iban desde ponerles nota baja; llevarlos a la dirección; llamar a los padres; hasta suspenderlos o sancionarlos, etc. Luego de leerlas todas juntas en voz alta les devolví:

- “cualquiera tendría miedo de hacer o decir algo inadecuado o diferente a lo esperado con esas pautas atemorizantes... se callan por miedo... pues tendremos que buscar otra forma pues yo no voy a asustarlos”.

Nuestra experiencia nos dice que, muy a pesar de la historia institucional que en general inculca la espontaneidad del escolar de hoy, los niños y niñas muestran su plasticidad adaptándose a nuestra propuesta y colocando en lugares diferentes cada espacio (Proyecto/Escuela) con sus posibilidades dentro de la dinámica escolar. Es reiterado el reclamo por parte de los escolares en tiempos de trabajo del proyecto sobre situaciones molestas en relación a vínculos o decisiones de gestión de la Escuela. Esto también evidencia que los niños/as entienden rápidamente lo que se les propone y esta habilitación excede el trabajo de elaboración del proyecto, generando apropiación de una forma distinta de vincularse que permite visualizar y criticar historias de tránsitos de los niños/as en/con la institución.

Esta dinámica escolar cotidiana analizada como campo de problemas desde el enfoque de derechos y desde el lente socio-antropológico y filosófico del denominado Pensamiento Complejo, permite leer esta transición como encadenamiento sistémico de elementos que integran y a la vez contienen otros sistemas y elementos, los cuales interaccionan generando emergencias transformadoras. Estos conceptos contrapuestos de cómo concebir a un niño conviven en una

¹⁸ Emilio García Méndez – en “El Recreo de la Infancia” de Eduardo Bustelo; 2007

misma institución. Si entendemos un sistema como un conjunto de elementos unidos por una hegemonía organizacional, cada elemento disonante que interaccione intentará poner en crisis esta hegemonía, promoviendo una desorganización que devenga en una nueva organización. Es así que el choque conceptual, en términos de transición puede ser leído como la necesaria convivencia interaccionante de elementos que buscarán cuestionarse procurando transformar intencionadamente el orden imperante.

Trabajar el ejercicio de derechos desde la apropiación de un rol protagónico del niño y la niña que incita a la puesta en juego del potencial acorde a su edad, es operar cuestionando la hegemonía vincular del tránsito institucional. La idea de hacer de este proyecto un aporte cuestionador pero itinerante es movilizar el orden vincular de cada escuela, reconocer el peso de la historia que sesga el margen de acción a maestras y escolares, y sembrar semillitas que generan referencias de lo que el niño habilitado en su autogestión puede hacer.

Análisis desde ejemplos destacados del trabajo de campo

Ejemplo 1: Entrevista al Presidente

Durante el primer año de implementación del proyecto y en el primer tramo de trabajo con un sexto de una Escuela Pública de Montevideo, surge desde los escolares la idea de entrevistar al Presidente de la República, que en ese entonces era el Dr. Tabaré Vázquez.

Es así que tras varias semanas acompañando la toma de decisión del grupo que por momentos planteaba su deseo pero que en otros momentos se auto limitaba explícitamente por su sola condición de ser niños/as diciendo entre otras frases “no nos va a dar bola, somos chicos”, el grupo llega a la decisión de tramitar la entrevista, ayudado desde nuestra puntual intervención realizada en forma de pregunta:

- *“¿a ustedes les parece importante entrevistar al Presidente para este periódico que es de ustedes? Porque si les parece importante ya es razón suficiente para hacer el intento”.*

Al responderse el grupo unánimemente que sí, se paso a la etapa de pensar cómo se podía hacer eso. Fue así que un subgrupo se abocó a pensar cómo realizar esta gestión pasando por la inevitable consulta a Informes de Guía en búsqueda del teléfono del presidente, hasta que dieron con el número de teléfono de Presidencia y se comunicaron. Allí le dijeron que tendrían que hacer una carta que incluya las preguntas y enviarla al Edificio Libertad¹⁹.

¹⁹ Edificio donde funcionaba en el 2006 la secretaría de la Presidencia de la R.O.U..

Los niños contentos por sentir algo más claro el camino de llegada al presidente, redactan carta y preguntas y piden permiso para utilizar la computadora de la dirección para digitalizarla e imprimirla.

Desde la autogestión fomentada por el proyecto, el subgrupo baja a la dirección con una carta cuyo encabezado decía “Querido Tabaré”. Al rato, el grupo vuelve con la carta impresa cuyo encabezado decía “Sr. Presidente de la República Oriental del Uruguay, Dr. Tabaré Vázquez, Presente-.”. Al sorprenderme por el abrupto cambio le consulto al subgrupo y me responden que la maestra-secretaria al ver la carta dijo que no se podía dirigir una carta al presidente diciendo Querido Tabaré, que era una falta de respeto y que hay formas que se deben cuidar.

Para no dejar la historia a medias, solo comentar que pudimos acompañar al subgrupo al Edificio Libertad en donde presentaron la carta y luego de varias semanas vuelve la respuesta a todas las preguntas con las disculpas por no poder ir a la Escuela de forma personal por el breve tiempo lectivo que quedaba para finalizar las clases y la apretada agenda. Todo el grupo quedó marcado por el logro impensable tiempo atrás y por saberse hacedores de toda la logística para dicha gestión.

Analizando este tan simple como elocuente ejemplo, vemos como adultocéntricamente el niño/a es apabullado con un “deber ser” imposible de cuestionar que no reconoce la capacidad de expresión de cada sujeto en relación a su progresivo desarrollo.

La escuela enfrenta exageradamente al niño/a a ser un adulto, a actuar y expresarse como tal, desde el erróneo mal entendido de que esa es la misión de la escuela, la de ejercitar el adulto responsable, para lo cual parece ser necesario ir logrando adultitos que jueguen a ser más grandes de lo que son, aun perdiéndose de vivir su infancia.

Este punto claramente se opone a varios de los enunciados de la CIDN y lo hace en el mismo ámbito en el que se pueden ver paredes empapeladas con posters sobre Derechos del Niño/a, y donde discursivamente se percibe integrada la letra del nuevo paradigma de derechos.

El difícil concepto de “autonomía progresiva” muestra en este ejemplo una de sus aristas más violentadas, al desconocerse de forma abrupta la capacidad expresiva de los escolares para dirigirse con respeto a otra persona de una forma acorde a su edad, aunque esta persona sea el presidente de la nación.

El derecho a participar también se vulnera al no escuchar la voz de los escolares ni generar espacios de intercambio donde poder verter los fundamentos de cada posición.

El controvertido concepto “interés superior del niño” también es invisibilizado tras el deber ser adulto que prima a la hora de tutelar/imponer una conducta a los niños/as.

Ejemplo 2: Informe de la Inspección Departamental de Atlántida; Departamento de Canelones; Uruguay

En el 2007 el proyecto trabajo al mismo tiempo en cuatro escuelas, una de Mdeo., 2 de balneario y una rural del departamento de Canelones.

El desafío que culminó con éxito fue construir entre los escolares de esas 4 escuelas un periódico común. Una escuela fue la base y las 3 restantes oficiaron de Escuelas corresponsales. Es decir, cada grupo de cada escuela elegía temáticas y compartía con las demás escuelas lo que iban haciendo. De esta misma manera debieron comunicarse para definir nombre de ese periódico, diseño de la tapa, estructura y contenidos. Un trabajo muy interesante que se logró proponiendo y acompañando las ideas de los gurises.

Al finalizar el año la inspección departamental cita en Atlántida (departamento de Canelones) realiza un informe del trabajo del proyecto en donde si bien la valoración global es positiva se incluyen algunos párrafos interesantes de analizar.

En un apartado de la evaluación solicitada a los docentes de la Escuela y clasificado como aspectos negativos se puede leer textual:

“Negativo: Escasa o nula intervención docente; se privilegia la libre expresión del niño, aunque no fueran acertadas ciertas elecciones, sabiendo que, desde el punto de vista pedagógico, los niños necesitan de una guía u orientación para realizar una tarea nueva y compleja. Tuvieron escasas pautas por parte de los psicólogos por lo cual el trabajo fue fiel reflejo del pensamiento de los alumnos”.

Si bien hemos tenido muchas devoluciones en su mayoría positivas, esta es la única por escrito pues nunca hemos solicitado informes al finalizar nuestro trabajo.

Del párrafo extraído del informe de la inspección encuentro que todo lo expuesto entra, a mi entender, dentro de los aspectos positivos, si bien están puesto desde la visión docente como negativos. Es en este sentido que lo encuentro interesante para visualizar cierta contradicción o al menos diferencia de postura entre docente y nuestro rol de coordinadores o habilitadores de la propuesta.

Para la docente parece no ser válida la apertura a que los niños se expresen con libertad, elijan, acierten y se equivoquen, acompañados pero no intervenidos, y es claro que para el proyecto este hecho es la base de la construcción autogestiva que proponemos.

Ejemplo 3: Preguntas a la Embajada

Mediando el proceso de trabajo y habiendo sobrellevado los varios intentos de maestras y directora para que el periódico de los escolares haga referencia al país que da nombre a la Escuela y al apoyo recibido por la embajada de ese país, surge por parte de un subgrupo la idea de entrevistar a la embajada. La presión pudo más pero al menos los niños/as integraron la realización y gestión de una entrevista. Para ello buscaron los datos de contacto y comenzaron a elaborar preguntas. Entusiasmados con su cuestionario en proceso de elaboración me retiro del espacio de trabajo semanal y recibo a la semana siguiente un subgrupo enojado pues durante la semana la maestra les dijo que las preguntas estaban mal, que eran muy pobres y pidió al resto de la clase que piense preguntas para ayudar al grupo. La entrevista coordinada para más adelante se realiza antes pues gente de la embajada fue a una actividad en la escuela y el subgrupo se ve forzado a consultar lo que le impusieron consultar.

Cómo remar estas situaciones con los gurises es una pregunta recurrente en nuestro trabajo en la escuela, sucede con mayor frecuencia de la esperada que una actitud, un comentario barre y borra el trabajo y la postura de la actividad. Es una constante de nuestro rol de coordinadores el interponernos a comentarios sesgadores, sugerencias anticipadas, opiniones injerentes, imposiciones violentas, y qué decir del grito amedrentador para alcanzar un supuestamente necesario silencio sepulcral para el trabajo grupal. Un defender al niño/a con la firme sutileza de quien necesita la alianza institucional pero a la vez es responsable de respetar de forma coherente los pilares de la propuesta presentada.

Parece simple entender el choque de paradigma del proyecto con la actitud de la maestra en el ejemplo. Rescato su inclusión del resto del grupo en ayudar al subgrupo, salvo por el detalle de haber violentado al subgrupo y al encuadre del proyecto, no habiendo habilitado a que ellos visualicen la supuesta pobreza de sus preguntas, y de ser así gestionen por sí mismo la ayuda de sus compañeros.

Nuevamente una serie de derechos violentados que evidencian una postura adulta basada en la buena voluntad de otrora, la cual se sustenta en concebir al niño como necesitado de sabiduría,

tutela y madurez adulta, y en el sobreentendido adulto de deber asumir un rol avasallador por un supuesto bien futuro del niño en desarrollo.

Ejemplo 4: Cuidado con las faltas de ortografía

Desde un inicio la frase “tengan cuidado con las faltas de ortografía” fue un momento recurrente. Luego de presentar el proyecto a dirección y docentes, fundamentar las bases conceptuales y intercambiar sobre el objetivo, explayarnos sobre el proceso, etc., siempre surge la consulta sobre cómo nos aseguramos que no aparezcan faltas de ortografía pues –“es la imagen de la escuela”.

Al comienzo sentíamos fuerte rechazo ante esta consulta y respondíamos con la seguridad de que los niños/as podrían chequearse sus producciones y minimizar ese hecho, pero sentíamos que el foco estaba puesto en el rol adulto en juego y no en la importancia de darle espacios de expresión a los gurises. Algo extremista en mi postura, siempre creí que el proyecto no debiera invertir ningún esfuerzo en el tema, pues es en todo caso es un tema curricular del docente y no de un proyecto que apunta al ejercicio de un derecho. Además siempre me pareció sorprendente que escolares no tengan faltas pues incluso en producciones adultas se las encuentra, pero con el tiempo entendimos que era parte de lo negociable pues no solo la escuela y autoridades de la educación verían mal la presencia de faltas sino también los adultos del entorno de los gurises y este hecho podría oscurecer el resto de la producción.

Igualmente esta situación evidencia que el escolar no está puesto en el centro, sino que es la imagen de la escuela, o de los adultos de la escuela lo que se intenta proteger.

Ejemplo 5: Club de Ciencias... Proyecto Alimentación

En el marco del Club de Ciencias, un subgrupo de la Escuela abordó el tema Alimentación. Luego de investigar, buscar información y consultar a los compañeros de otros grupos de la escuela, se generó una campaña con el objetivo de mejorar los hábitos de alimentación. La misma estaba basada en la promoción de un cambio de los contenidos de las meriendas. Esta propuesta fue muy alabada por maestras y directora, y fue presentada por los escolares ante todo el estudiantado de la Escuela en una jornada de información y participación. Se logra modificar la oferta de la cantina con inclusión de alimentos caseros producidos por familiares de los escolares. Días después, las maestras retoman la venta de snacks y alfajores a la hora de la merienda. Los niños, con mucha razón, se ofenden pues si lo que ofrece la escuela es este tipo productos todo el trabajo realizado

caería. Los escolares traen el tema al espacio del proyecto por lo que se les habilita a consultar o manifestar su descontento, a lo cual las maestras responden que no les quedaban otros alimentos para la merienda ese día.

Nuevamente el ejemplo enfrenta la unilateral impronta adulta de decidir sin tener en cuenta al otro, máxime si este otro es un niño/a.

La saludable indignación de los escolares que se habían apropiado de forma comprometida con su proyecto evidencia el peso de la desacreditación y desvalorización. Pequeño, silencioso y cotidiano acto que golpea retroactivamente a todo el proceso transitado por los escolares. Este simple momento dejará huellas que cada niño/a decodificará según sea su historia y sus posibilidades de construir algo con ese hecho. Decirlo, compartirlo, denunciarlo o proponer alternativas transformadoras serán emergencias saludables. Callarse, masticar bronca, frustrarse, quitarle importancia a participar o sentir fortalecido el techo de lo que un sujeto es capaz de realizar, sería el extremo insano que en muchos inhabilitaría desarrollar futuras acciones.

APUNTES PARA UNA PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN

Con el choque o convivencia conceptual y paradigmática expuestos, solo queda aportar a la gradual transformación. La letra se modifica proporcionalmente tan rápido como lejos del campo está, los discursos se toman su tiempo en decantar y las prácticas reales suelen perder fuerza transformadora posiblemente en las luchas intitucionalizantes con aquello validado por natural y habitual.

Estas variables se entrecruzan en la Escuela Pública que por su estructura y dimensión, se enfrenta a dificultades para una apropiación crítica de letras, discursos y nuevas prácticas.

La estructura jerárquica pesa sobre hombros de direcciones y maestras/os. Es evidente que para tramitar cambios se debe formar para ello, lo cual es un buen paso posterior a informar, que en el tema derechos esto último parece haberse logrado.

Apropiarse críticamente de un nuevo concepto debe poner en crisis posturas previas que llevan consigo sustentos conceptuales y afectivos. Se necesita una cuota de autonomía y de rebeldía para con la historia y para con lo que automáticamente actuamos por repetitivo, para lograr modificar una forma de ser o estar en el ámbito que sea.

A modo de apuntes buscando transformar la disonante emergencia actual de la práctica escolar en relación al paradigma de protección integral de derechos del niño/a, esbozo una serie de reflexiones:

- Es inminente fortalecer desde la formación docente la perspectiva de Derechos Humanos desde una visión integral que atraviese y trascienda disciplinas, poniendo en crisis contenidos y didácticas, con el niño/a como centro.

- En la misma línea que el punto anterior, es imprescindible generar espacios de trabajo con el plantel docente activo en donde poder reflexionar sobre prácticas naturalizadas violentadoras de derechos y construir una nueva forma de ser/estar desde el necesario movimiento horizontalizador de roles y reconocedor de responsabilidades diferenciadas de niños/as y adultos. Para realizar esto será necesario trabajar al menos las historias de los adultos en relación al mundo adulto y a las instituciones, logrando visualizar diferentes grados de afectación de prácticas que ellos se encargan de repetir.

- Se hace necesario establecer instancias periódicas y constantes de capacitación docente, tematizadas y con inclusión de, entre otros enfoques, el basado en Derechos Humanos. Las mismas inicialmente podrán ser de carácter obligatorio con la expectativa de eliminar este carácter coercitivo en el futuro y pasar a ser elegidas por cada profesional desde la apropiación de la necesidad de generar nuevas respuestas a similares situaciones, según se transforma la realidad en nuevos contextos.

- Incluir el concepto de “año sabático” que se utiliza en ámbitos universitarios, con el objetivo de capacitación y actualización metodológico-conceptual del plantel docente.

- Será necesario incluir la voz del niño/a en el proceso de transformación. Pensar juntos nuevos diseños de contenidos y didácticas a utilizar, así como negociar y acordar formas saludables de relacionamiento adulto-niño, reconociendo las diferencias tanto como los derechos y responsabilidades.

- Será necesario democratizar la impronta jerárquico-institucional de todos los estamentos de la institución rectora de la educación primaria (CEIP) con el objetivo de brindar mayor margen de acción y autonomía a cada actor, permitiéndole que la bajada a los centros sea efectivizable en plazos razonables y sin el temor que las supervisiones o inspecciones generan. Desde el proyecto hemos notado con claridad la diferencia de gestión de centros educativos cuyas direcciones se sienten más libres y autónomas, de otras quienes por la historia institucional no logran hacer nada sin el trámite burocrático desafectado y desmotivante previo.

- Se deberá tener en cuenta aquellos ámbitos de especial atención para la estimulación, protección y ejercicios de derechos, en especial para este análisis hago referencia al derecho a la

participación. Es así que familia y comunidad serán ámbitos imprescindibles a tener en cuenta para acompañar y hacer sostenibles y sustentables los cambios a fomentar desde la escuela.

SÍNTESIS

En síntesis, transformar instituciones y sus políticas públicas al nuevo paradigma de protección integral de derechos no es tarea fácil, pero tampoco es una tarea reducible al solo ámbito en cuestión. Transformar subjetividades, sociedades, es algo que debe verse de forma compleja. Por tanto, desde el entendido de que cualquier acción transformadora, es decir, movilizadora de lo instituido en el ámbito que se produzca, permeará haciendo de verdades cuestiones; el proceso de cambio devendrá de los efectos emergentes que supondrán elementos nuevos que movilizarán otros posibilitando nuevos efectos..., y mientras estas interacciones cuestionadores aporten al diálogo transformador buscado²⁰, podemos decir que se aporta al cambio en una dirección al menos pretendida.

Si la mencionada ley de educación en su capítulo 10 “Consejos de Participación”, artículo 76 dice: *“En todo centro educativo público (...) funcionará un Consejo de Participación integrado por: estudiantes o participantes, educadores o docentes, madres, padres o responsables y representantes de la comunidad. Los respectivos Consejos de Educación reglamentarán su forma de elección y funcionamiento.”* Se hace necesario transitar con gradualismo el movimiento reflexivo del quehacer práctico y hacer tangible lo propuesto en la ley, que al momento parece lejano.

Si estos cambios se tramitan como requerimiento burocrático tendremos más situaciones en donde visualizar choques y no convivencias de conceptos. Lograr un nuevo orden devenido de la integración y creencia en el aporte y las posibilidades que la nueva concepción propone, necesita de tiempos y trabajo en sí mismo, reconociendo las valiosas historias institucionales e individuales, visualizando nuevos horizontes y entendiendo la movilización conceptual como un camino de búsqueda constante para afianzar y entender la realidad.

Es así que “D-letrear... por el Derecho del niño/a a opinar” entiende su razón de ser desde la pequeña acción movilizadora, itinerante, que aporta otras formas de vincularse, respetando la tradición pero firmes en introducir nuevos elementos al diálogo en dirección al respeto de los derechos de cada ser humano, no importa su edad o condición.

²⁰En referencia al concepto “Accionar Ecológico”. Paradigma de pensamiento complejo – E. Morin

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- * Alfageme, Erika; Cantos, Raquel; Martínez, Marta (2003) – “De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción”; Madrid. <http://www.ucm.es/info/polinfan/2006/area-lectura/mod-1/participacion-al-protag.pdf>
- * Bustelo, Eduardo (2007) – “El Recreo de la Infancia”; Siglo Veintiuno Editores. Bs. As.; Argentina.
- * Castells, Manuel (1994) – “Nuevas Perspectivas Críticas en Educación”; Recopilación de las ponencias presentadas en el Congreso Internacional “Nuevas perspectivas críticas en educación”, celebrado en Barcelona en junio de 1994 Editorial Paidós, España.
- * Código de la niñez y la adolescencia (2004). Uruguay. Setiembre del 2004.
- * Constitución de la República Oriental del Uruguay (R.O.U.)
- * Dussel, Inés (2003) – Artículo “La escuela y la crisis de las ilusiones”; <http://www.atechchubut.org/descarga/docu/laescuelaylacrisisdelasilusionesinesdussel.pdf>
- * Freire, Paulo – “La Educación como práctica de la Libertad”; Siglo XXI de España Editores, España; 2009.
- * Freire, Paulo (1994) – “Educación y participación comunitaria”; en “Nuevas Perspectivas Críticas en Educación”; Recopilación de las ponencias presentadas en el Congreso Internacional “Nuevas perspectivas críticas en educación”, celebrado en Barcelona en junio de 1994. Editorial Paidós, España.
- * Freire, Paulo y Pichón-Riviere, Enrique (1989) – “El Proceso Educativo”; Ed Cinco.
- * García Mendez, Emilio (2004) – “Infancia. De los derechos y de la Justicia”; Editorial del Puerto SRL 2da edición.
- * Hart, Roger (1997) – “Participación Infantil. La teoría y práctica de la participación de los ciudadanos jóvenes en la comunidad para el desarrollo y cuidado del medio ambiente. UNICEF.
- * IIN – OEA (2010) – “La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas. A 20 años de la convención sobre los Derechos del Niño”; Mayo 2010.
- * IIN – OEA (2010) – “Menú de Indicadores y Sistema de Monitoreo del Derecho a la Participación de Niños, Niñas y Adolescentes”; Octubre 2010.
- * Kuhn, Thomas S. – “La estructura de las revoluciones científicas”; Fondo de Cultura Económica de España; 2005.

- * Martiniello, María – “Participación de los Padres en la Educación: Hacia una Taxonomía para América Latina”; Harvard Institute for International Development; HARVARD UNIVERSITY
- * Ley Nacional de Educación 18.437 – República Oriental del Uruguay; 2008.
- * Morin, Edgar. – “El Método”; Tomo I, II, III, IV, V; Edit. Cátedra. Segunda edición 2006. Madrid, España.
- * Morin, E. – “Introducción al Pensamiento Complejo”; “El Paradigma de la Complejidad”; Edit. Gedisa.
- * O.N.U. (2001) – Comité de Derechos del Niño – “Observación General N° 1: Propósito de la Educación”.
- * O.N.U. (2009) – Comité de Derechos del Niño – “Observación General N° 12: El Derecho del niño a ser escuchado”.
- * O.N.U. (1989) – “Convención Internacional sobre los Derechos del Niño – 20 de Noviembre de 1989.
- * Trilla, Jaume y Novella, Ana (2001) – “Educación y participación social de la infancia”; La Revista Iberoamericana de Educación editada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- * UNESCO – “La educación encierra un tesoro”; Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI
- * UNESCO/OREALC (2000); Tony Booth y Mel Ainscow – “Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.
- * UNICEF Uruguay (2009) – “Observatorio sobre los Derechos de la infancia y adolescencia en el Uruguay”; Uruguay.
- * UNICEF Uruguay (2006) – “Educación y participación adolescente. Palabras y juegos”; Proyecto: “Herramientas para la participación adolescente”.
- * Van Leer, Bernard Foundation (2004) – “Criterios para la evaluación de la participación infantil en programas sociales”; Noviembre.
- * Volnovich, Juan Carlos (1999) – “El niño del siglo del niño”; Edit. Lumen, Bs. As.; Argentina.