



ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

**“Derechos de Infancia en la Escuela: Percepciones y
Prácticas de Instituciones Escolares Básicas
Municipales”**

ALUMNA : CAROL PÉREZ MORALES

PROFESOR GUÍA : CECILIA LEBLANC CASTILLO

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADO EN
TRABAJO SOCIAL**

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE ASISTENTE SOCIAL

SANTIAGO – CHILE

ENERO – 2011

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
1. Planteamiento del Problema	14
2. Preguntas de Investigación	18
3. Objetivos de la Investigación	18
4. Hipótesis de la Investigación	20
5. Estrategia metodológica	21
5.1. Tipo de estudio	21
5.2 Universo	22
5.3 Muestra	23
6. Variables	26
PRIMERA PARTE: MARCO TEORICO	
CAPÍTULO I: LA EDUCACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA INFANCIA	27
1. Concepciones y aproximaciones al concepto de educación	27
2. Educación y Escuela como mecanismo de reproducción cultural e instancia formal de socialización infantil.	30
3. Convivencia en la escuela	37
4. Contexto global y sistemas educativos	42
5. La Educación y su relación con los derechos del niño/a	48
6. Educación en contexto de vulnerabilidad social	52
CAPÍTULO II: NIÑEZ Y PERCEPCIÓN SOCIAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO	56
1. Aproximaciones a la psicología social	56
2. Percepción social	60
3. Percepción social de los niños escolares	65
4. Percepción del niño/a sobre su condición de sujeto de derecho	68

CAPÍTULO III: EL NIÑO Y SUS DERECHOS	71
1. Derechos Humanos como punto de partida	71
2. Origen de los Derechos del Niño	74
3. Niño como sujeto de derecho	77
4. Deberes de los niño/as	80
5. Derechos del Niño en la escuela	83
SEGUNDA PARTE: MARCO REFERENCIAL	
CAPÍTULO IV: MARCO JURÍDICO DE LOS DERECHOS DEL NIÑO E INSTANCIAS DE PROTECCIÓN DE DERECHO DE INFANCIA EN CHILE	87
1. Convención Internacional de los Derechos del Niño	87
2. Política de Infancia en Chile	94
3. Instancias de Protección de la infancia en Chile	97
CAPITULO V: ESPECIFICIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO EN CHILE Y SU SISTEMA DE ESCUELAS MUNICIPALES	100
1. Política escolar Chilena	100
2. Orientaciones y contenidos de la educación básica en Chile	104
3. Deficiencias del sistema de educación municipal Chileno	110
CAPÍTULO VI: CONTEXTUALIZACIÓN DE COMUNAS Y ESCUELAS BÁSICAS MUNICIPALES SUJETAS A ESTUDIOS	112
1. Quinta Normal: Escuela Abate Molina	112
2. Pedro Aguirre Cerda: Escuela La Victoria	117
3. San Bernardo: Escuela Isabel Riquelme	121
TERCERA PARTE: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	127
CAPITULO VII: PERCEPCIÓN DE REPRESENTANTES DE LOS ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES RESPECTO A LAS TEMÁTICAS DE DERECHO DE INFANCIA EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA	128
1. Reconocimiento y valoración de los derechos de infancia:	128

1.1 Percepción de infancia	128
2. Visión acerca de los derechos del niño/a y la Convención Internacional	131
3. Percepción sobre el rol de la educación en términos de derecho de infancia	133
4. Opinión sobre la incorporación de estrategias para desarrollar y/o fortalecer los derechos del niño en la escuela	144
4.1. Opinión sobre incorporar los principios de la CIDN a las prácticas institucionales	144
5. Estrategias propuestas desde las escuelas, en función de la situación de derecho de infancia en los establecimientos educacionales	154
5.1 Líneas de acción a favor de los derechos de infancia desde la escuela	154
CAPÍTULO VIII: PERCEPCIÓN DE LOS NIÑOS/AS SOBRE SUS DERECHOS DE INFANCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR	157
1. Conocimiento y valoración de los derechos y deberes establecidos en la CIDN.	158
1.1. Nivel de conocimiento de los niños/as sus derechos	158
1.2. Percepción de los niños/as sobre sus derechos y deberes	174
1.3 Valoración atribuida por los niños y niñas a sus derechos y deberes	178
2. Percepción de los niños/as sobre el reconocimiento y valoración que la escuela otorga a sus derechos	181
2.1 Opinión sobre el ejercicio de derecho en la escuela	182
2.2. Percepción sobre el aprendizaje de derecho del niño/a en la escuela	198
3. El derecho a la educación desde la perspectiva del niño/a usuario del sistema escolar municipal.	206
CONCLUSIONES	212
HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN	226
APORTES AL TRABAJO SOCIAL	230
BIBLIOGRAFÍA	234
ANEXOS	244

INTRODUCCIÓN

La educación es uno de los factores sociales y culturales más trascendentes e influyentes en la vida de las personas. Tal como expresa la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la educación es un derecho humano, lo cual significa que toda persona tiene o debe tener goce de ésta, independientemente de su condición social o etapa de vida. Sin embargo, en esta oportunidad, la atención se focalizará en la educación considerada formal, que ha sido impartida desde el siglo XX, a través de la institucionalidad de la escuela. Ésta como institución, ha centrado su acción en contribuir con la formación individual y social, principalmente de los niños/as, aportando en gran medida al desarrollo académico, social y cultural, de sujetos considerados por gran parte de la sociedad, en proceso de constante crecimiento, cambios y adaptación.

En términos generales, la educación escolar formal, en la mayoría de los países, ricos, pobres, desarrollados o subdesarrollados, se constituye como una de las instituciones de mayor relevancia e incidencia, tanto académica como cultural, en niños(as), jóvenes y adultos, básicamente como agente de transmisión cultural y de conocimiento, ello con el objeto fundamental de forjar individuos capacitados para asumir posteriormente una función determinada al interior de la sociedad. Tal perspectiva se relaciona con la idea de integración al sistema social imperante, donde cada persona es habilitada y preparada con los conocimientos mínimos para enfrentar tal integración.

Independientemente de la intencionalidad que guíe el accionar de las instituciones educacionales, más allá de su labor académica, estas instancias de formación, en cualquier sociedad, abarcan un espacio significativo en la vida de las personas, considerando además, que la cobertura educacional es cada vez más amplia, específicamente en cuanto a su obligatoriedad para la población infantil.

Bustelo (2007), señala que la institución escolar, junto con la institución de la familia, son los dos espacios históricamente más tradicionales de socialización, pese a que éstas, se han visto superadas en cuanto a su rol histórico de transmisión, por los medios de comunicación masivos y la industria cultural, debido fundamentalmente a la utilización de tecnologías dirigidas a captar la atención de la infancia, o “público infantil”, quienes son atraídos a consumir y a absorber, nuevas tendencias y pautas culturales.

A pesar de los vigentes escenarios sociales, en relación a la incorporación de nuevos agentes influyentes en la formación de niños y niñas, la escuela, además de la familia, sigue y seguirá siendo la institución más presente en la infancia.

Haciendo alusión a las visiones existentes en cuanto al rol que juega la escuela en la formación de la infancia, Bustelo señala:

“Lo que habría que preguntarse, respecto de la escuela, es si ésta puede ser transformada en un dispositivo antagónico a la transmisión del orden opresor convirtiéndose en una instancia política de lucha por un aprendizaje para la emancipación de la infancia” (Ibíd.:87)

Frente a la anterior interrogante, reflexiona que:

“... la escuela, a pesar de las limitaciones apuntadas, puede constituirse en un espacio de socialización donde sea posible aprender la presencia del otro y la pertenencia social; la institución pública donde se descubran las ventajas de cooperar por sobre las de competir y se desarrollen las capacidades crítico-reflexivas. Un espacio público donde se puedan generar las aptitudes creativas y reflexivas, y donde los maestros se transformen en verdaderos auxiliares de los niños, niñas y adolescentes” (Ibíd.: 87)

Las concepciones expuestas abren la reflexión respecto a la visión que se tiene sobre la institución escolar como una instancia que permite pensar y repensar en la posibilidad de descubrir y utilizar los espacios públicos existentes como la escuela, y dirigirlos también hacia la concientización de un sujeto de derecho, con capacidad crítica y empoderada desde la infancia, en un proceso reflexivo que puede ocurrirse en este tipo de instituciones socializadoras de aprendizaje, conocimiento y cultura.

Respecto al nexo de la educación con los Derechos Humanos, se alude precisamente a la educación como un derecho humano, derecho del que goza toda persona desde la infancia. Especialmente para la infancia, existen los Derechos del Niño(a), dictaminados en un marco legislativo internacional, como la Convención Internacional de los Derechos del Niño, adoptada y ratificada por la Asamblea Nacional de Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1989, que tras ser confirmada por 20 países, entra en vigor en 1990, y posteriormente el 1 de Febrero de 1996, es ratificada por 187 Naciones, reconociéndose la dignidad intrínseca de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana.

En este contexto, cada Estado que firmó y ratificó los tratados de la Convención Internacional de Derechos de Infancia, asume la responsabilidad legal del cumplimiento y aceptación de cada acuerdo establecido, debiendo velar por el respeto de estos derechos al interior de sus respectivas naciones.

En el caso de Chile, éste se hizo parte del tratado al firmar la Convención Internacional de los Derechos del Niño(a) el 26 de Enero de 1990, lo cual se ratificó ante las Naciones Unidas el 13 de Agosto del mismo año, para posteriormente ser publicado en el diario oficial el 27 de Septiembre de 1990, de esta manera, se dio inicio a su entrada en vigencia.

Es bajo estos marcos legales, y considerando las nuevas concepciones y evoluciones del concepto infancia, es que en la actualidad se considera a los

niños y niñas como sujetos de derechos y deberes, lo cual simboliza su condición de personas que gozan no sólo del derecho a ser protegidos y cuidados al seno de la sociedad, sino que además, tienen la facultad de hacer libre ejercicio de sus derechos, y a su vez, adquirir la responsabilidad de asumir sus deberes de manera activa y participativa, como facultad inherente y transversal a cada niño y niña, que al igual que todos los seres humanos, deben ser respetados y tratados con igualdad de derecho y sin discriminación alguna bajo ninguna circunstancia.

El Estado Chileno a través de su legislación actual, en su deber de velar por el cumplimiento de los pactos internacionales en dicha materia, establece marcos legales a favor de la protección de los niños y niñas, a raíz de lo cual, se origina la existencia de organismos gubernamentales que asumen la responsabilidad de proteger los derechos de los niño/a. SENAME, (Servicio Nacional de Menores) es el principal organismo estatal en este ámbito, dependiente del Ministerio de Justicia, su objetivo principal es contribuir al desarrollo del sistema de protección social de la infancia y adolescencia, por medio del ejercicio de derechos y la reinserción social y/o familiar de niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos, esto a través programas llevados a cabo por otros organismos dependientes y colaboradores del SENAME. (www.sename.cl)

Pese a existir un organismo oficial de parte del Estado como SENAME y sus organismos colaboradores, encargados de abordar materias de infancia, y en particular aludiendo a los derechos vulnerados de la infancia, no existe una institución a nivel estatal que se preocupe de la promoción y de la garantía del ejercicio de derechos de la población infantil. En este sentido, la educación como institución y eje fundamental en el desarrollo de la sociedad, en consideración con su protagonismo en la formación educacional y cultural de los niños y niñas, no se hace presente de forma cabal y eficiente en temáticas de derecho de infancia.

Bajo esta premisa, surgen interrogantes respecto a lo que ocurre en la realidad de estos espacios de integración y participación de la población infantil, que son trascendentales en la vida de los niños y niñas, visualizando a la educación y específicamente a las instituciones escolares, como un espacio propicio para el desarrollo, ejercicio, promoción, protección e incluso vulneración de los derechos de la infancia, basados en principios fundamentales de la humanidad, establecidos, reconocidos y legitimados en marcos legales internacionales en base en pactos firmados por Chile.

Los cambios culturales en cuanto a la concepción de infancia, apelan a considerar a los niños y niñas como sujetos autónomos y capaces de asumir un rol protagónico y participativo en las distintas instancias de la sociedad civil. Se deja atrás la visión paternalista de infancia proveniente de épocas pasadas, donde se consideraba a los niños/as, como parte de aquel sector de la población que sólo necesitaba protección, catalogándolos como personas “incompletas” en proceso de convertirse en adultos, por lo cual había que cuidar como objetos. Hoy no se habla de protección de la infancia, sino que de protección de derechos de la infancia.

Sin embargo, y como se mencionó anteriormente, dando una mirada al contexto social e institucional de la sociedad Chilena, además de los organismos derivados del SENAME, y eventualmente algunas organizaciones no gubernamentales, abocadas a temáticas de derecho de infancia, se contempla también la existencia de ciertas organizaciones sociales de base, que apuntan a desarrollar temas de infancia relacionados con intereses concretos de niños y niñas. Estas instancias de participación infantil, están dedicadas básicamente a desarrollar actividades recreativas, deportivas y culturales, que si bien es cierto, están en plena concordancia con los intereses de los niños(as), teniendo como característica transversal la participación como derecho fundamental, sólo se traducen en instancias aisladas que no tienen sustento en una política de Estado que les de protagonismo e impacto público.

Generalmente en estas instancias, los derechos de infancia se contemplan de manera superficial, dando énfasis principalmente a la participación, en función de objetivos focalizados en la recreación y en lo deportivo, u otras, y no así a la participación efectiva de los niños/as, como personas con derecho a incidir en el mundo social, y a ser sujetos conscientes de sus derechos.

Cabe señalar, que el trabajo social es una profesión integral, que contempla como objetivo transversal el bienestar de los sujetos en sociedad, principalmente haciendo referencia al desarrollo y al traspaso de habilidades y capacidades a las personas, con el fin de que éstos sean partícipes de sus propios procesos de desarrollo, a nivel individual y social, fortaleciendo la autonomía y potencialidades de las personas. En este sentido, uno de los aspectos trascendentes que se intenta rescatar con este estudio, es propender con sus resultados, al proceso de concientización que implica la promoción y ejercicio de derechos civiles desde la etapa de infancia, en espacios de participación y socialización, tan significativos como la escuela. Este hecho se considera como un elemento en plena concordancia con el quehacer de la profesión, al constituirse como un aspecto que puede sustentar una base en la conformación de generaciones empoderadas y conscientes de sus derechos, posicionadas como personas informadas y con el conocimiento necesario para demandar lo que les corresponde como individuos y ciudadanos, comprometidos además, con la responsabilidad de asumir de manera íntegra sus deberes como miembros de una sociedad democrática.

Indagar y estudiar estas prácticas en derechos y deberes del niño al interior de instituciones escolares, que por cierto, cumplen un rol trascendental en la formación y en el desarrollo social, permite involucrarse en un tema que no ha tenido la suficiente prioridad dentro del sistema escolar.

Como es sabido, el sistema educacional actual, ha otorgado mayor énfasis a elementos derivados de otras áreas del conocimiento académico, por ejemplo, aquellos referidos a los avances tecnológicos o asuntos ambientales, mientras

que la temática de promoción de derechos se encuentra más postergada. Sin embargo, para dar mayor relevancia a temas de derecho en infancia a partir del terreno escolar, se requiere un conocimiento más específico en cuanto a los procesos que están en juego al interior de los establecimientos, ya sea indagando en la existencia de elementos en las políticas públicas de educación, que hagan hincapié en el desarrollo de temáticas de derecho de la infancia en las escuelas, o bien, identificando el rol de las escuelas en la protección y promoción de los derechos de los niños al interior de la sociedad, rescatando las percepciones de los profesores y autoridades de instituciones educacionales en relación al tema.

Es propicio y fundamental además, pesquisar en los significados que le atribuyen los propios niños y niñas a las prácticas y al ejercicio de sus derechos desde sus escuelas.

En definitiva, sólo teniendo un conocimiento extenso de estos procesos y de los elementos señalados anteriormente, es posible generar estrategias, tanto desde el ámbito institucional, en cuanto a la formulación de políticas dirigidas al tema, así como también, desde la comunidad escolar, en relación al diseño de iniciativas locales que permitan dar espacio a estas aristas de formación.

Por otro lado, permite además, la incorporación y el fortalecimiento de intervenciones profesionales del área social en el ámbito de la educación, como trabajadores sociales, psicólogos, orientadores, etc., de modo de asumir un rol de mayor protagonismo en la defensa, promoción, concientización y ejercicio de derechos en los niños y niñas, parte del sistema escolar.

Más allá de la protección y defensa de vulneraciones en casos particulares, es posible generar instancias para hacer frente a situaciones indebidas que se susciten en torno a los derechos de los niños, desde una perspectiva activa y reflexiva entre los niños/as, a través de la concientización, el ejercicio y la exigencia de sus derechos. Esto último, favorece la posibilidad de aportar a la

prevención de posibles situaciones de vulneración que puedan ocurrirse en todo ámbito de la vida de los niños y niñas, pero abordadas al interior del espacio escolar.

Por último, cabe hacer mención, que la escuela como instancia socializadora, sigue y seguirá teniendo un rol protagónico en la formación valórica y cultural de las sociedades, por medio de la cual, es posible fomentar los principios y cimientos básicos de una sociedad más democrática y tolerante con el otro.

Además de tener presente la importancia acerca de que los niños y niñas adquieran mayor conciencia de sus derechos, se instala la necesidad social de hacer énfasis en la capacidad de goce de derecho que tiene cada niño/a, considerando la relación con sus pares en la práctica de los suyos y el respeto hacia los derechos del otro. Esta dinámica de relación, es posible apreciarla en las relaciones generadas al interior de una escuela, en la convivencia y diario vivir, tanto entre los niños/as, así como también en la relación niño/adulto.

También importa destacar, aspectos de la mentalidad adulta respecto al mundo infantil, lo que permitirá comprender de mejor manera la dinámica de ejercicio de derechos de infancia de los niños en la escuela, considerando que tanto profesores como directivos son quienes pueden propiciar tales procesos, en base a cómo ellos comprendan al nuevo niño sujeto de derecho.

Por tales razones, la presente investigación integrará una serie de elementos presentes en las dinámicas descritas, destacando las percepciones de la comunidad escolar en relación a las aristas que integran la temática de derecho de infancia, como la protección, el ejercicio y la promoción de derechos, además de las prácticas que se generan en base tales percepciones. Todo ello desde la perspectiva de la institución escolar, representada por niños/as, profesores y directivos pertenecientes a tres escuelas de carácter municipal de las comunas de Quinta Normal, Pedro

Aguirre Cerda y San Bernardo, particularmente de las escuelas “Abate Molina”, “La Victoria” e “Isabel Riquelme” respectivamente.

Por tanto, lo que se encontrará en este documento será, en su primera parte, aproximaciones teóricas respecto a los temas de estudios, agrupados en tres grandes temáticas como la educación, las percepciones sociales sobre los Derechos del Niño en el contexto escolar y la infancia y sus derechos. Posteriormente, en una segunda parte, se complementará con un marco referencial relacionado principalmente a, aspectos jurídicos alusivos a la Convención de los Derechos del Niño y a su aplicación en Chile, a la educación formal en Chile, y una caracterización de las escuelas sometidas a estudio.

La tercera parte, expresa los resultados del estudio y el análisis de éstos, describiendo y detallando cada variable y sub variable presente en los objetivos de la investigación, para ello, se ha separado dicho segmento en dos capítulos, el primero de ellos, analiza las percepciones provenientes de los adultos, mientras que el segundo, describe las visiones obtenidas de parte de los niños/as pertenecientes las escuelas sujetos a estudios. Un tercer punto incluye como elemento extra, el derecho a la educación desde la perspectiva de los niños/as usuarios del sistema escolar municipal chileno.

Seguidamente, el documento integra las conclusiones de la investigación, lo cual implica contrastar las hipótesis iniciales con los resultados obtenidos, además de generar nuevas ideas y reflexiones en torno a la realidad descrita.

Por último, se finaliza con ciertos hallazgos que inevitablemente surgen del proceso investigativo, dando a conocer elementos no considerados inicialmente, y que sin embargo, tienen la relevancia necesaria como para expresarlos en el documento, debido a al complemento y enriquecimiento que pueden aportar al estudio.

Así mismo, es importante además, dar a conocer las reflexiones y conjugaciones respecto a las temáticas estudiadas y su relación con el Trabajo Social, de manera de evidenciar los aportes que realizan las conclusiones de esta investigación, a dicha profesión.

1.- Planteamiento del Problema

El sistema escolar Chileno, durante las dos últimas décadas, ha sufrido más de una reforma al sistema, en función de las necesidades, requerimientos y cambios culturales propios de las transformaciones económicas y sociales del contexto global. Las principales innovaciones se han orientado en modificar los contenidos curriculares, incorporar nuevas metodologías de enseñanza, extender la jornada de clases, y a adaptar elementos novedosos al desarrollo educacional de los estudiantes, como por ejemplo, la integración de dispositivos tecnológicos, entre otros, de manera de hacer del espacio escolar, una institución más integral en la formación educacional y cultural de los estudiantes y en consecuencia del país, con el afán de adecuarse y acercarse a estándares internacionales de calidad en educación.

Desde la década de los ´90, en un contexto de apertura a las políticas neoliberales, los nuevos objetivos en materia educacional en Chile, estuvieron centrados en mejorar la calidad y equidad en la educación, además de los resultados del aprendizaje del sistema escolar. (OCDE, 2004)

Es necesario hacer hincapié en la valoración histórica que se le ha otorgado a la escuela, a la cual se la ha reconocido como una institución estructuralmente rígida y jerárquica, que forma educacionalmente a los individuos, con el objeto de que sean parte de la gran estructura social, e incluidos en el sistema. Así mismo, Bourdieu y Passeron, han reconocido al sistema escolar como un sistema tendiente a la reproducción cultural basada en un orden social

establecido, donde prima y se legitima la cultura dominante. (Bourdieu y Passeron, 1995)

Referente a dicha concepción sobre la institución escolar, se le suman además, las interpretaciones en cuanto a la inequidad de condiciones entre establecimientos educacionales con mayores recursos y aquellos más vulnerables económicamente. Respecto a estos últimos, es evidente la dificultad a la cual se enfrentan a la hora de brindar educación de calidad e integral, considerando los problemas propios de un sector de la población con carencias de tipo económicas, educacional, de información y social en general. En relación al sistema de educación municipal, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, expresa que el hecho de que la educación de los alumnos más vulnerables esté a cargo de las municipalidades, genera un problema de equidad social, puesto que, mientras más pobre o más carente de educación sea una persona, más probabilidades habrán que ésta reciba una educación a cargo de una institución menos capacitada o con menores recursos para su educación. (OCDE, Óp. Cit.)

En este contexto, las escuelas, particularmente aquellas de carácter municipal, en su rol de formadoras, y de instituciones que deberían brindar conocimientos, aprendizajes y desarrollo cultural a los estudiantes, de manera cabal y con metodologías participativas acordes a los nuevos estándares para el aprendizaje conjunto, no necesariamente desempeñan o pueden cumplir de manera eficaz y eficiente con ese rol. La escuela como espacio fundamental en la vida de los niños y niñas, no necesariamente protege y vela por sus derechos y deberes infantiles, sino que por el contrario, en algunos casos, ha llegado a comportarse como ente vulnerador de derechos.

Integrar los Derechos de la infancia en el contexto escolar, implica más que un proceso de aprendizaje de dichos derechos, requiere ciertas habilidades y competencias de todo un sistema, que involucre contenidos, metodologías, habilidades, etc., como expresa el propio Ministerio de Educación, significa una

forma de relacionarse y convivir, vale decir, que no basta con que los niños/as aprendan y conozcan cuáles son sus derechos, sino que además, deben comprenderlos, experimentarlos, reflexionarlos y compartirlos entre sus pares. (www.600mineduc.cl)

En este sentido, existe escasa aproximación práctica y teórica en cuanto a las dinámicas de promoción, protección, ejercicio y socialización de derechos del niño/a, al interior de las escuelas básicas municipales de la región metropolitana, teniendo en cuenta que el sistema educacional es parte activa y de manera transversal en la vida de todos o la mayoría de los niños y niñas, por lo cual debería tener un rol más activo en el fortalecimiento de los asuntos sociales que atañen a la infancia, no tan sólo por la importancia concreta atribuida a dichos contenidos, sino que además, para formar sujetos más empoderados, partícipes, demandantes y conocedores de sus derechos, de manera de favorecer el desarrollo de una sociedad con mayor conciencia de éstos.

En relación a lo expuesto, el problema que se observa, es la pasiva acción que asume el sistema educacional chileno, por medio de la intervención de los establecimientos educacionales públicos, ante la situación de la infancia actual en su perspectiva de derecho. Dichas instancias públicas de educación, debido a sus características en cuanto a la carencia de recursos y a la condición socioeconómica y cultural de los niños y niñas que forman parte de tales escuelas, se constituyen como propicias para que exista mayor exposición ante la vulneración de todo tipo, y en particular de sus derechos como sujetos.

Cabe contextualizar, que el sistema escolar municipal chileno, que tiene su origen en las reformas impulsadas en la década de los ochenta, manifiesta las dificultades propias de la lógica neoliberal surgida durante el mismo período en Chile, en cuanto al suministro de servicios como la educación, salud y vivienda, debido a las notables diferencias de calidad que ofrecen los sistemas públicos en comparación con la oferta que brinda el mercado de los privados.

Actualmente, de esta forma opera la educación en Chile, donde es fácil distinguir la desventaja e inequidad de la cual son víctimas los usuarios del sistema municipal, considerando que por razones de capacidad de pago, no pueden acceder a una educación mejor, por tanto, quienes acceden a la educación de menor calidad, son justamente quienes poseen menores recursos, generándose vicios al interior del sistema.

El Estado Chileno, podría, dentro de la lógica neoliberal, competir con el sistema privado de educación, brindando una educación pública de igual o mejor calidad que la educación pagada, sin embargo, en la realidad ocurre lo contrario, lo que va en directo desmedro de la situación de los niños/as usuarios del sistema público, y probablemente, no sólo en el desmedro del ejercicio del derecho a la educación, sino que de muchos otros de sus derechos.

Por tal realidad, se hace imprescindible conocer ante todo, la visión que tienen directivos, profesores y profesionales que desempeñan una labor educativa con los niños/as, y que cumplen una función activa respecto a la infancia, en el proceso educativo del país, en concordancia con elementos relacionados con los derechos y principios establecidos en la Convención Internacional de los Derechos del niño/a.

Por otro lado, es necesario adentrarse en la visión que tienen los propios niños/as acerca de su realidad como niños/as sujetos de derechos, considerando además, su perspectiva de usuarios del sistema educacional, vale decir, la forma en que éstos experimentan el ejercicio y aprendizaje de sus derechos, en conjunto con su formación académica en el contexto de sus escuelas, instancia que por cierto, es donde ellos experimentan la mayor parte del tiempo de su etapa infantil, lo cual les permite ejercitar una convivencia diaria, en un espacio común con otros niños y con los adultos.

Es fundamental observar la realidad de estos procesos, ya que de esa manera es posible constituir mayores cimientos para avanzar en el desarrollo y fortalecimiento de intervenciones que apunten a mejorar el sistema educativo desde una perspectiva social, centrada en el respeto y ejercicio de derecho, y en la buena convivencia entre los actores que conviven en el mundo social, a partir del reconocimiento tanto de los derechos de si mismo como niños/as y/o personas, así como también en la afirmación y respeto de los derechos del otro.

2.- Preguntas de investigación

1.- ¿Cuál es la percepción que tienen autoridades, profesores y profesionales que ejercen una labor educativa en escuelas básicas municipales vulnerables, de las comunas de Quinta Normal, Pedro Aguirre Cerda y San Bernardo, respecto a la formación y protección de derecho de infancia en el contexto de la institucionalidad escolar?

2.- ¿Cuál es la percepción que tienen los niños y niñas, pertenecientes a escuelas básicas municipales, respecto a la formación, respeto y ejercicio de sus derechos de infancia, en consideración de su rol de estudiantes al interior una institución escolar?

3.- Objetivos de la investigación

Objetivo General N °1

1.- Describir la percepción que tienen autoridades y profesionales que ejerzan una labor educativa en escuelas básicas municipales vulnerables de las comunas de Quinta Normal, Pedro Aguirre Cerda y San Bernardo, en torno a las temáticas de derecho de infancia, en el contexto institucional de la escuela.

Objetivos específicos

1.- Identificar el reconocimiento y valoración que atribuyen directores, profesores y profesionales de escuelas básicas municipales de las comunas de Quinta Normal, Pedro Aguirre Cerda y San Bernardo, a la temática de infancia y sus derechos.

2.- Identificar la visión que tienen autoridades y profesionales de escuelas básicas municipales vulnerables de las comunas de Quinta Normal, Pedro Aguirre Cerda y San Bernardo, respecto a su rol institucional y responsabilidad social con la infancia, considerando los principios y derechos del niño(a) establecidos en la Convención internacional de los Derechos de los Niños (as).

3.- Identificar la opinión que tienen directores, profesores y otros profesionales que realizan una labor educativa al interior de escuelas básicas, en cuanto a incorporar estrategias que propendan al desarrollo o fortalecimiento de los derechos de infancia, en su quehacer profesional y social, al interior de sus establecimientos educacionales.

4.- Identificar la existencia de estrategias aplicadas actualmente en escuelas básicas municipales de las comunas de Pedro Aguirre Cerda, Quinta Normal y San Bernardo, tanto para hacer frente a problemáticas de vulneración de derechos del niño, y para promover conciencia de derecho en niños y niñas pertenecientes a estas escuelas.

Objetivo General N ° 2

2.- Describir la percepción que tienen los niños y niñas, pertenecientes a escuelas básicas municipales vulnerables de las comunas de Pedro Aguirre Cerda, Quinta Normal y San Bernardo, respecto a sus derechos de infancia, en consideración con su rol de estudiantes al interior de sus instituciones escolares.

Objetivos específicos

- 1.- Identificar el nivel de conocimiento que tienen los niños y niñas de escuelas básicas municipales estudiadas, en cuanto sus derechos y deberes, en relación a los principios de la Convención Internacional de los Derechos del Niño.
- 2.- Identificar la percepción de los niños y niñas sobre el rol de sus escuelas, en cuanto a al aprendizaje y ejercicio de sus derechos, como parte de la formación educacional y cultural que reciben al interior de sus instituciones escolares.
- 3.- Identificar a percepción que tienen niños y niñas sobre eventuales prácticas vulneradoras que puedan suscitarse al interior de sus escuelas, en el contexto del sistema escolar.

4.- Hipótesis

Hipótesis N° 1

- 1.- La comunidad escolar, directores, profesores y profesionales que realizan una labor educativa al interior de las escuelas municipales de la región metropolitana, perciben la temática de derecho de infancia, como un elemento importante de considerar en la educación de niñas y niños, sin embargo, no aprecian la relevancia de incorporar la temática de una manera cabal e integral en el proceso de formación hacia los alumnos, debido básicamente a la escasez de reflexión en cuanto al tema y la escasez de recurso humano destinado a abordar el tema.

Hipótesis N° 2

2.- Existen practicas educativas ejercidas al interior de las escuelas estudiadas, que no se condicen con los principios establecidos en la Convención Internacional de los Derechos del Niño(a), dándose instancias poco favorables para la promoción de derecho y propicias para la vulneración de los derechos de los niños (as)

Hipótesis N° 3

3.- Los niños/as perciben el rol de sus escuelas en relación a ellos (as), como la institución que les enseña asuntos propiamente académicos, y realizan una vaga asociación entre la escuela como ente formadora y promotora de derechos.

Hipótesis N° 4

4.- Los niños y niñas pertenecientes a las escuelas municipales estudiadas, poseen cierta noción u aproximación respecto a la importancia de aprender y ejercer sus derechos.

5.- Estrategia Metodológica

5.1.- Tipo de estudio

La presente investigación, debido a sus características, es posible catalogarla como del tipo cualitativa - cuantitativa, descriptiva, no experimental. Es cualitativa en gran medida, debido a que consideró discursos, ideas, opiniones y percepciones sociales de personas, y que por tanto no fue su pretensión, una cuantificación de tales resultados, debido a que más bien, requirió de una descripción y análisis de contenidos, a través de categorías elaboradas por el investigador, a partir de los discursos expresados por los sujetos de estudio.

No obstante, el estudio en cuestión, consideró además, aspectos cuantificables, por tanto es posible calificarla también como cuantitativa, ya que integró variables medibles que fueron recopiladas por medio de una encuesta semi estructurada, la cual contempló en su mayoría preguntas cerradas. Su resultado fue posible expresarlo a través de datos estadísticos.

Ahora bien, es descriptiva en tanto su pretensión era dar cuenta de una o más situaciones que estaban en juego en ese determinado escenario y contexto social, de tal manera de que se dieron a conocer aquellos elementos que no han sido descritos y de los cuáles no se tiene registro amplio y cabal sobre lo que ha ocurrido en la práctica cotidiana.

Referente a la última característica, es un estudio del tipo no experimental, puesto que no se manipularon premeditadamente variables independientes, en este caso, sólo se observó el fenómeno en su contexto y se analizaron los elementos presentes en el, sobre todo al considerar que lo que se pretendía obtener, era un panorama sobre ejercicio y las perspectivas de una comunidad escolar referente a la temática de derecho, presentes en un micro escenario social como lo es el espacio escolar.

5.2.- Universo

El universo de esta investigación responde a:

- 186 Niños y niñas de séptimo año básico, pertenecientes a las escuelas municipales de las comunas de Pedro Aguirre Cerda, Quinta Normal y San Bernardo.
- 27 Profesores (as), considerando aquellos que ejercen la docencia en los cursos de las escuelas seleccionadas
- Los Tres directores (as) de las escuelas seleccionadas.

5.3- Muestra

La muestra seleccionada, para los efectos de este estudio, será del tipo no probabilística, debido a que no todos los sectores de la población objeto, respondían a las características requeridas para esta investigación, por tanto, los sujetos de estudio y sus particularidades, fueron previamente definidos en función de los aspectos sometidos a estudio. En este sentido, la muestra estuvo focalizada, en primera instancia, en escuelas básicas municipalizadas de la Región Metropolitana, principalmente aquellas que contaban con mayores índices de vulnerabilidad social y carencias económicas, tanto al interior de la institución, como en su población usuaria, que para efectos de este estudio, fueron las escuelas Abate Molina de Quinta Normal, La Victoria de Pedro Aguirre Cerda e Isabel Riquelme de San Bernardo.

Los profesores seleccionados, fueron escogidos en base a su relación con los niños sujetos de estudio, en este caso, se consideraron los profesores jefes de éstos, y/o aquellos docentes que dedicaban la mayor cantidad de horas pedagógicas al curso al cual se le aplicaron los instrumentos.

En cuanto a los niños/as elegidos para representar la muestra, fueron aquellos pertenecientes a los séptimos básicos, puesto que son alumnos/as que por su etapa de vida, cuentan con un nivel de abstracción que les permite reflexionar de manera más compleja los elementos que se pretenden rescatar con la investigación.

Por consiguiente, la muestra estuvo compuesta por:

1.- Tres directores de las escuelas municipales Abate Molina de Quinta Normal, La Victoria de Pedro Aguirre Cerda e Isabel Riquelme de San Bernardo. Un director por cada una de las escuelas seleccionadas.

2.- Tres profesores pertenecientes a las escuelas municipales Abate Molina de Quinta Normal, La Victoria de Pedro Aguirre Cerda, e Isabel Riquelme de San Bernardo. Un profesor por cada establecimiento seleccionado.

3.- 90 niños(as) de séptimo básico, pertenecientes a las escuelas Abate Molina de Quinta Normal, La Victoria de Pedro Aguirre Cerda e Isabel Riquelme de San Bernardo, 30 niños(as) por cada escuela.

5.4.- Unidad de análisis

En la unidad de análisis se consideró la realidad de tres escuelas básicas municipales de las comunas de Pedro Aguirre Cerda, Quinta Normal y San Bernardo, de tal manera de tener la posibilidad de integrar realidades distintas, dentro de una misma región. Quienes componen esta unidad, son los directivos, profesores y alumnos de séptimo básico pertenecientes a las tres escuelas básicas municipales seleccionadas, correspondientes a las comunas mencionadas.

5.5.- Técnicas de recolección de la información

La investigación, es de carácter cuali - cuantitativo, por tanto, se obtuvieron datos cuantitativos para medir determinados aspectos, así como también, fue necesaria la obtención de elementos cualitativos, que permitieron identificar elementos tales como, discursos y percepciones. Por ende, cada técnica estuvo de acuerdo con el tipo de información que se logró extraer en concordancia con la fuente desde donde se obtuvo.

Las técnicas seleccionadas fueron las siguientes:

- Entrevistas en profundidad

Se llevaron a cabo seis entrevistas en profundidad, dirigidas a tres directores y tres profesores que realizan una labor educativa al interior de tres escuelas seleccionadas.

- Encuestas

Se elaboraron y aplicaron 90 encuestas con preguntas abiertas y cerradas, dirigidas a 90 niños pertenecientes a las escuelas seleccionadas, se realizaron 30 encuestas por comuna y establecimiento.

5.7.- Técnicas de análisis de datos

Para el análisis de los datos obtenidos, fue necesaria la utilización de más de una técnica, en concordancia con el tipo de instrumento e información obtenida, considerando el carácter cuali - cuantitativo del estudio.

Para analizar la información cuantitativa que arrojaron las encuestas aplicadas a niños/as, se utilizó el programa computacional SPSS, de tal manera de poder realizar un análisis estadístico descriptivo de las respuestas obtenidas.

En cuanto a los elementos cualitativos, relacionados con los datos provenientes de las entrevistas en profundidad, se realizó un análisis cualitativo de las variables, por medio de una categorización temática, seleccionando y agrupando las respuestas para su posterior descripción y análisis, a través de un análisis de contenidos.

6.- Variables

- Percepción social de directores y profesionales de la educación, respecto a la temática de derecho de infancia, considerando la promoción, protección y vulneración, en el contexto de la escuela.
- Percepción social de Niños y niñas, respecto a sus derechos de infancia en consideración del rol de estudiantes al interior de los establecimientos educaciones.

PRIMERA PARTE
MARCO TEORICO

CAPITULO I

LA EDUCACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA INFANCIA

El primer capítulo de esta investigación, se orienta en describir las principales concepciones referidas al amplio concepto de educación, a partir de sus significancias e implicancias, otorgándole un énfasis esencial a la relación que asume la educación con la temática de derecho infantil. Por ello, se revisará el rol que ocupa la educación al interior de la sociedad y como ésta se conjuga con el mundo infantil y con sus derechos. Se intentará integrar un atisbo histórico y evolutivo del concepto de educación, y así mismo reflejar cómo la misma, ha incidido en los procesos de formación social de los individuos. Debido a ello, será importante revisar su comportamiento y el de sus instituciones como micro escenario particular de relaciones humanas, aprendizaje y socialización.

1.- Concepciones y aproximaciones al concepto de educación

Al hablar de educación, surgen a la luz una serie de conceptos que conforman la visión que se tienen de ésta. Definiciones referidas a la acción y efecto de educar, la crianza, enseñanza y adoctrinamiento dirigido a niños/as y jóvenes, y la instrucción que se realiza a través de una acción docente, están dentro de las definiciones más básicas y recurrentes de educación. (www.rae.es)

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, señala que la educación es una tarea social, y el instrumento fundamental en función del progreso de la humanidad, en tanto es indispensable para el desarrollo de los individuos y de las sociedades, lo que además, se constituye como la base para una educación básica de calidad, donde por cierto, en esta “sociedad educativa” están presentes la influencia de

los medios de comunicación, la vida laboral y las actividades recreativas y culturales. (www.unesco.cl)

Larrañaga, Morales y Yubero, (2003), plantean qué, en cuanto el ser humano sea educable, será un ser influenciado, influencias que serán determinantes en las posibilidades y posicionamiento que tenga el individuo dentro de la sociedad. Por tanto considera al concepto “educativo” como todos aquellos elementos que de alguna manera influyan o puedan influir, directa o indirectamente en el desarrollo del ser humano.

Bajo esta perspectiva, se considera que el desarrollo del ser humano está configurado por una serie de interacciones e influencia del medio social y la cultura en el que está inmerso, considerando las relaciones de éste desde su nacimiento, como la familia, la relación con los pares, los medios de comunicación, las fuentes de acceso a la información, etc., elementos que en su conjunto, ejercen una “influencia educativa” en los seres humanos”. (Ibíd.)

Por su parte, Durkheim (1976) señala que la educación ha sido definida, en su concepto más general, como el conjunto de influencias que los hombres y la naturaleza pueden ejercer, ya sea sobre nuestra inteligencia o nuestra voluntad. Alude a un concepto amplio, y es que en la definición de educación, son múltiples los elementos presentes, tanto en relación a los agentes que influyen en ésta, así como también en la intencionalidad que tenga la acción de educar, y tal como afirma, el sentido de la educación varía según época, cultura y contexto geográfico.

Desde el punto de vista sociológico, desde donde se pretende dar mayor énfasis para interiorizarse respecto a la educación como mecanismo socializador, se rescata el sentido social de la educación, que alude a un conjunto de contenidos relacionados con la posición que asume ésta en la estructura social y la incidencia que tiene en los procesos socializadores y de construcción social, en sus distintas aristas, dimensiones, intencionalidad y

finalidad que tenga como aparato, ya sea de reproducción cultural y de conocimiento, control, manipulación o la dirección que se le pueda dar, dependiendo del interés con que se maneje la responsabilidad de tener a cargo la institucionalidad educadora y las políticas en la materia.

Al respecto Guerrero, expresa qué:

“... desde una perspectiva sociológica integradora, la educación se puede definir como el conjunto de instituciones, personas, creencias, contenidos y prácticas tendentes a la socialización, transmisión cultural y formación diferenciada de las nuevas generaciones”. (Guerrero, 2003: 16)

No existe duda sobre la importancia que asume la educación en el desarrollo social, puesto que no sólo reproduce, sino que implica propiciar la creación y construcción social, en la medida en que se faciliten las vías de liberación de los sujetos involucrados en dicho cause, liberación tendiente a dar autonomía al desarrollo social espontaneo y no influenciado por una fuerza mayor de intereses superiores de un sector dominante.

Las primeras definiciones expuestas en relación al concepto de educación, indican de manera clara el énfasis prioritariamente social con que se pretende indagar el tema, a raíz de lo cual, los próximos puntos, intentarán exhibir aspectos de mayor especificidad, presentes en el ámbito social de la educación.

2.- Educación y Escuela como mecanismos de reproducción cultural e instancia formal de socialización infantil, respectivamente.

Tal como ya se ha señalado, la labor educativa dirigida hacia niños/as, y/o jóvenes, depende del contexto histórico y geográfico en que se sitúe. La educación, a lo largo de la historia, ha estado a cargo de la comunidad, la familia, la iglesia, agentes privados y el Estado, sin embargo, existe una

institución que por excelencia ha asumido dicha labor educadora, esa institución es La Escuela.

Es necesario hacer un paréntesis para diferenciar los conceptos de educación, enseñanza y escolarización. Haciendo referencia a lo que señala Guerrero (Ibíd.), el término enseñanza, tiene relación con una labor educativa de responsabilidad de las instituciones y las personas, lo cual involucra contenidos y prácticas en un

contexto más acotado de formación, significa un proceso más preciso y vinculado con aspectos más técnicos.

En cambio, el concepto de escolarización, se entenderá como:

“... los procesos educativos y de enseñanza que tienen lugar en los distintos centros escolares; con una doble vertiente: tanto la provisión obligatoria de puestos escolares a cargo de la administración pública, como el deber familiar y personal de implicarse en esos procesos” (Ibíd.: 17)

Es decir, la educación es una “institución social”, que abarca distintos terrenos de la vida social de los sujetos, lo que de manera integrada, incide notablemente en lo que se denomina “socialización y transmisión cultural”, proceso que si bien puede darse a través de distintas instancias, como la familia, la iglesia, el barrio, etc., se destaca a la escuela como una de las más significativas.

Lo que antecede a la escuela como institución, y lugar propicio para la transmisión de conocimiento y cultura, es el sistema educativo, que vendría a incluir todas aquellas instituciones escolares, además del conjunto de políticas y programas dirigidos a la educación y ejecutados al interior de los establecimientos educacionales. El sistema educativo involucra una serie de instituciones, encabezadas por el Estado, el cual a través del ministerio del

ramo, impulsa la propagación y formulación de políticas públicas en la esfera educativa. Por su parte también se destacan, todas aquellas instituciones que se dedican de manera permanente a la labor educativa, allí resaltan aquellas de tipo formal, como las escuelas, característicamente compuestas por una estructura rígida y de carácter obligatorio.

Otra distinción necesaria de hacer, es la diferencia entre enseñanza y educación. La enseñanza está relacionada más bien con aspectos didácticos, entendiendo la didáctica, según la Real Academia Española, como lo relativo a la enseñanza, que es propio y pertinente para enseñar o instruir. En cambio la educación, tiene más concordancia con un proceso social de mayor trascendencia, donde están presentes elementos de la sociología, la psicología y la pedagogía.

Referirse a la “Sociología de la Educación”, implica el estudio de aquellos elementos y procesos sociales presentes en ella, como la socialización, la transmisión de valores, conocimiento y todo lo alusivo a las relaciones que interactúan en el proceso.

Guerrero (ibíd.), se refiere al pensamiento de Saint – Simón destacando lo que este último considera la “funcionalidad de la educación”, que se refiere a cómo la educación, por medio de un “plan científico”, tiene la intencionalidad de modificar la sociedad, señalando el concepto de “educación de masas”.

Aquí se destaca una de las teorías sociológicas más potentes referidas a la educación y a su intencionalidad, refiriéndose al sistema educativo como una posibilidad efectiva y masiva para moldear una sociedad, puesto que a través de ella, es posible inculcar hábitos, costumbres, valores, que pueden ser determinantes en el comportamiento social de los individuos.

Bourdieu y Passeron (Óp. Cit.), señalan que, tradicionalmente el sistema de educación, se ha caracterizado por manejar una serie de mecanismos institucionales, a través de los cuales, halla asegurada la transmisión entre las

generaciones, de la cultura heredada del tiempo pasado, cultura que por cierto, es impuesta por las clases dominantes como la únicamente aceptada, invalidando, por medio de la *violencia simbólica*, toda otra forma de manifestación cultural opuesta a la dominante.

Así mismo Guerrero (Óp. Cit.) analiza la posición de Marx, frente a la relación entre la educación y la sociedad, destacando dos ideas centrales, en primer lugar, la contradicción entre la alienación que ocurre en la realidad de la educación, en contraposición con la posibilidad de liberación de los sujetos, y en segundo lugar, en cuanto a lo estructural, la preponderancia que tiene la “reproducción”, de información, de contenidos, de conocimientos, etc., frente a la posibilidad de generar cambios o transformaciones sociales.

Esa dicotomía expresada por Marx, es común a la hora de analizar la intencionalidad y finalidad de la educación, y son reiteradas las críticas dirigidas a ese “manejo” que se ejerce sobre ella.

La escuela, como eslabón más concreto a lo referido a educación formal y sistema educativo, es el escenario ideal para visualizar a nivel micro, distintos procesos que pueden ser comparables y asimilables con lo que ocurre en un nivel macro social al interior de la sociedad, debido que es posible identificar a menor escala, las relaciones sociales, la estructura jerárquica del orden social, la disciplina, y el conjunto de normas que rigen la convivencia entre actores sociales, el ejercicio de deberes y derechos ciudadanos y humanos, la transmisión cultural, etc.

Es interesante percatarse de estos aspectos, teniendo en cuenta que sus protagonistas son los futuros ciudadanos que constituirán el próximo orden social, que desde hoy, al interior de sus escuelas, viven una “micro sociedad” digna de ser analizada.

El carácter de la escuela y su relación con la infancia, también ha experimentado variaciones a lo largo de su historia, desde su conformación

como entidad formal a cargo de una parte de la educación, hasta la actualidad. En la edad media no existía distinción entre la educación para niños, jóvenes y adultos, todos ellos tenían la posibilidad de compartir la misma instancia educativa. En la actualidad, la escuela se caracteriza por estar constituida por una estructura rígida, cuya orgánica se ordena y funciona en base a la edad y proceso de desarrollo cognitivo de los sujetos, niños/as, jóvenes y adultos.

En cuanto a las diferencias de la educación en los diferentes contextos históricos, Gadotti (2003) expresa que:

“La educación tradicional y la educación nueva tienen en común la concepción de la educación como proceso de desarrollo individual. No obstante, el rasgo más original de la educación de este siglo es la modificación del enfoque, de lo individual a lo social, a lo político y a lo ideológico” (Ibíd.:14)

También ha sufrido un importante cambio, la dinámica relacional entre niño y adulto, o docente y alumno, la jerarquía dinámica existente en dicha relación se ha ido flexibilizando en la medida en que han ido cambiando las visiones acerca de la función de la escuela y la concepción y consideración que se tiene sobre los niños/as.

Uno de los sesgos característicos presentes en la relación adulto-niño/a, dice relación con el proceso de transmisión e influencia desde el “mundo” adulto, hacia los niños/as y jóvenes, tanto en el ámbito de la familia, como en la relación del niño/a con las instituciones, por ejemplo la iglesia y escuela, siendo estas últimas las instancias más significativas. En relación a lo anterior, Durkheim (Op. Cit.) expresa que:

“... La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en

su conjunto como en el ambiente particular al que está destinado de manera específica” (Ibíd.: 98)

Sin embargo, él apela a una educación que tiene como finalidad, el desarrollo para/con un sector que atraviesa por un estado de “inmadurez” en el ejercicio de una vida social, lo cual se contrapone con aquellas consideraciones que apuntan a visualizar la infancia y juventud, como una etapa distinta al mundo adulto, pero no necesariamente “incompleta” o sin la suficiente madurez para la vida social.

Le Gal (2002), establece una relación entre la escuela desde el punto de vista del concepto de ciudadanía. Haciendo referencia a un informe extraído de un congreso Internacional de Ciudades Educadoras, menciona que los niños/as y jóvenes ya no juegan un papel pasivo al interior de la vida social, sino que por el contrario, son ciudadanos con plenos derechos, civiles y políticos, por lo cual, son capaces de asociarse y participar.

“Al apostar por la libertad, la autonomía, la responsabilidad y la capacidad de discernimiento del niño, le permitiremos que los actualice y que se convierta en un ciudadano libre, autónomo y responsable, capaz de vivir con los demás en una sociedad democrática”. (Ibíd.: 16)

Así mismo expresa que:

“Este proceso educativo complejo, que permite el paso de la persona al ciudadano y que yo denomino educación para la ciudadanía, engloba según mi parecer el aprendizaje de la autonomía y socialización”. (Ibíd.: 16)

Si bien la educación es un proceso donde interactúan una serie de influencias en función de la formación de sujetos, futuros ciudadanos o ciudadanos desde la infancia, bajo el punto de vista de la concepción de niño/a como sujeto de derecho, e individuo autónomo en cuanto a su capacidad de participar, opinar y

desempeñar un papel activo en la sociedad, la educación y los espacios educativos como la escuela, son instancias propicias para que estos ciudadanos y sujetos de derecho, socialicen y ejerciten tanto derechos como deberes, tal cual lo hace un adulto en los diferentes ámbitos de la vida social. La escuela supone un ejercicio en los niños/as, respecto a la vida colectiva, en la interacción con los otros, en el respeto por los derechos de sus pares y ejercicio de los suyos, en una convivencia diaria con otros niños.

“La escuela tiene una función esencial en la socialización del niño. Es una sociedad en la que “vivir juntos”, supone la existencia de reglas, fundadas por el respeto a la persona.” (Ibíd.: 16)

Larrañaga et al (Op. Cit.), establecen una relación entre la educación y los procesos de socialización de los niños/as desde la educación y al interior de la escuela, dando una mirada más allá de la educación como parte fundamental del desarrollo cognitivo y de los sujetos, sugiere:

...“La ontogénesis del individuo no puede, en absoluto, explicarse atendiendo exclusivamente a esta línea de desarrollo. Para ello, es preciso considerar la denominada línea social y cultural del desarrollo, estrechamente relacionada con la primera, y vinculada con las capacidades de las personas para utilizar símbolos, con el desarrollo de los procesos psicológicos superiores y, básicamente, con la posibilidad que poseemos las personas de aprender de los otros y con los otros. Esta línea se relaciona directamente con los procesos de socialización (en especial la socialización primaria y el procesos de enculturación) con la educación y la enseñanza”. (Ibíd.:11)

En definitiva, la escuela como espacio físico y social de desarrollo personal en la infancia, se transforma en una instancia de gran significado en la formación de habilidades sociales, al ser un punto de encuentro de los niños, con sus pares y adultos, en una convivencia diaria en la que se desarrollan y aplican

sus capacidades de interacción y comunicación constante con otros, en un contexto de participación formal.

Debido a la importancia que asume este proceso en la educación infantil, es que se ahondara en un elemento aún más específico en el micro escenario social referido a la escuela, como aspecto trascendente en la vida de los niños/as, que por cierto, es determinante en la dinámica de ejercicio de derecho de infancia en la escuela. Lo anterior corresponde a la convivencia dentro de la escuela, entre niños/as y pares y niños/as y adultos.

3.- La convivencia en la Escuela

Si bien es cierto, ya se ha hecho hincapié en el sentido que tiene la escuela como instancia generadora de conocimiento y de reproducción cultural, es relevante además, tener en consideración la estructura de relaciones que se suscitan al interior del espacio escolar, donde la convivencia adquiere un protagonismo esencial en los modos de relacionarse y de convivir en la infancia, ya sea con sus pares, con los adultos y con la estructura institucional.

Como señalan Juandó, Pérez y Reyes (2001)

“La escuela, tradicionalmente más preocupada por el desarrollo cognitivo, se plantea [...], el desarrollo armónico de los estudiantes, asumiendo como una tarea propia, no sólo enseñar a conocer y a hacer sino también enseñar a ser y convivir” (Ibíd.:5)

En esta convivencia están presentes los niños/as, los docentes, la dirección, el personal de administración, y los apoderados. Es el espacio adecuado para incentivar la convivencia armónica entre los sujetos, que servirá como un referente importante en la vida adulta de los niños/as en su relación con la sociedad. Esta convivencia implica aspectos emocionales, psicológicos y sociales, en una dinámica relacional condicionada por el conjunto de normas y

pautas culturales que rigen la institución escolar, y que son trascendentales en la infancia, puesto que es un espacio en donde se convive gran parte de la vida cotidiana. Puede constituirse como un cimiento base si se quiere lograr el desarrollo y fortalecimiento de una sociedad democrática, tal como afirma Pérez (Ibíd.:5), *“La necesidad de educar ciudadanos capaces de vivir en democracias donde se pretende un elevado nivel de cohesión, solidaridad y justicia social.”* La sociedad requiere que estos aspectos se fortalezcan desde la infancia, en función de sus demandas sociales.

“En la escuela no hay clases particulares en primer lugar porque el conjunto de profesores (coordinados o descoordinados, unidos o desunidos, pacificados o conflictivos...) constituye una comunidad [...] los alumnos forman también un grupo que mantiene interacciones, influencias y presiones...” (Santos, 2006:44)

Las relaciones interpersonales no están exentas de conflictos, propios de la dinámica y el conjunto de caracteres personales que se relacionan entre sí, su enfrentamiento implica un buen manejo de la comunicación, de habilidades personales y sociales que permitan un mejor entendimiento entre las personas.

Juandó et al (Óp. Cit.) señala ciertos problemas que están relacionados con elementos afectivos presentes en el ámbito de las relaciones interpersonales al interior de las escuelas, principalmente en la relación profesor alumno, entre éstas señala:

- La pasividad presente en los alumnos.
- Un desinterés generalizado por aprender.
- Los comportamientos agresivos o discriminatorios.
- Desde los profesores:
- Dificultades individuales y sociales

- Dificultades profesionales como el “estrés”
- La desesperanza o la depresión.

No se debe obviar la verticalidad característica que ha definido por siglos la relación entre el mundo adulto y el infantil, lo que se acentúa aun más en un escenario estructurado y formal como la escuela. El mundo es diseñado y gobernado por adultos/as, y los niños/as sólo son un sector de la población que convive a la espera de formar parte activa en la realidad construida día a día por los “grandes”.

Por su parte Sacristán señala que:

“El alumno es una construcción social inventada por los adultos a lo largo de la experiencia histórica. Porque son adultos (padres y madres, profesores y profesoras, cuidadoras o cuidadores, legisladoras y legisladores o autores y autoras de teorías acerca de la psicología del desarrollo) quienes tienen el poder de organizar las vidas de los no-adultos. Sin poder evitarlo, nos representamos a los menores como seres de corta edad escolarizados.” (Sacristán, 2003: 13)

A lo anterior se le debe sumar la rigidez que define el orden de relaciones al interior de las escuelas, donde está presente la imagen de autoridad, ejercida principalmente por los directores(as) y en cierta medida por los docentes.

Juandó et al (Óp., Cit) plantean que este sesgo de autoridad, se pronuncia aun más a la hora de evaluar, puesto que esa acción implica un poder sancionador que se impone ante el evaluado, que en este caso, son los niños/as. Sin embargo, esta dinámica relacional, más bien vertical, que posiciona a los alumnos/as en el eslabón de menos poder, paulatinamente se ha ido flexibilizando, en la medida en que se han ido modificando las pautas de relación entre adulto-niño/a, y la concepción del concepto de infancia que se ha ido modificando con el paso de las décadas. Los niños/as ya no son

considerados como objeto de sumisión al mundo adulto, por el contrario, la sociedad ha adquirido una visión más empática hacia la población infantil, se valora en mayor medida la condición de sujetos de derecho de los niños/as, por tanto el trato hacia ellos es de mayor consideración, respeto y horizontalidad.

Hay que considerar además, que los nuevos paradigmas de la pedagogía han acogido estas nuevas perspectivas, y los profesionales de la labor educativa se convierten en los más idóneos para llevar la responsabilidad de educar a los niños/as en el salón de clases.

La relación interpersonal entre profesor y alumno/a, es una de las relaciones más significativas que se suscitan al interior de la escuela, desarrollándose principalmente al interior del aula. La sala de clases, se constituye como la instancia más representativa de la institución, puesto que es donde se genera la dinámica de enseñar y aprender, marcada por la relación de educador y educando. La escuela es una instancia para participar, en conjunto con otros. *“La educación, es instrucción en la medida que prepara niños y niñas para adaptarse y mejorar el mundo de los saberes culturales, instrumentales y científicos”* (Escardíbul, Martín, Novellan y Puig, 1999: 11)

Los pedagogos o profesores que cumplen el rol de educadores, son quienes adquieren el mayor compromiso en cuanto a la buena convivencia y relación que se tenga con los niños/as alumnos. Son profesionales de la acción educadora, por tanto, necesariamente deben tener un mínimo de cualidades y características tendientes a un trabajo profesional, a favor del desarrollo cognitivo, social y cultural de los niños/as.

Morrison (2005) señala que las características de estos profesionales de la educación, se relacionan con dos dimensiones; La dimensión personal y la dimensión educativa.

La dimensión personal, tiene que ver con la calidad, la actitud y el comportamiento demostrado. Destaca la importancia de la salud mental de los profesores, lo que significa tener una visión positiva de la vida, de la labor educativa y de las perspectivas futuras con los alumnos, esto implica que los profesionales también están encargados de incentivar buenos hábitos en los niños/as.

La dimensión educativa, corresponde al nivel de instrucción y preparación técnica del docente, ya que éste debe poseer los conocimientos mínimos para el desempeño de su profesión con los niños/as. Implica tener presente la ética profesional, la comprensión y consideración de los procesos propios del desarrollo de los niños/as, el cómo estos aprenden y socializan sus aprendizajes. Además, estos profesionales deben estar en constante renovación y actualización de sus conocimientos, en función de los nuevos paradigmas y temas públicos que influyan en la infancia.

Si se habla de inculcar buenos hábitos y sanos estilos de vida, también se debe priorizar el incentivo de valores para la vida social, es decir, el valor del respeto de los derechos de cada uno y de los del colectivo, para una convivencia basada en la tolerancia y aceptación de los otros y de sus diferencias, dónde cada uno tendrá el espacio significativo que le corresponde.

El ejercicio de valores democráticos alusivos al respeto de las diferencias del otro y la valoración de los derechos propios y de los demás, desde la temprana infancia en un contexto de relaciones formales y no formales en la escuela, donde cada actor ocupa un rol y función determinada, es preponderante para cultivar hábitos y principios democráticos en la futura sociedad.

Así como los procesos micro sociales descritos, producidos al interior de la escuela como espacio socializador, adquieren un valor primordial para analizar las prácticas y perspectivas de las escuelas y su conexión con los derechos de la infancia, es necesario abarcar también, los terrenos más generales para

contextualizar los escenarios que se desarrollan a menor escala, por lo mismo, es que se realizará una aproximación al sistema social y su incidencia en los aspectos descritos en el área educacional.

4.- Contexto global y sistemas educativos

El mundo global, sujeto a su veloz dinámica de transformaciones, es guiado por la renovación constante de las nuevas concepciones que representan al nuevo mundo. Existen una serie de aspectos que dieron paso al proceso de globalización mundial, proceso del cual ningún país ni sociedad queda ajeno a sus efectos e implicancias.

Entre los fundamentos que dieron impulso al proceso globalizador, cabe mencionar el debilitamiento de los llamados países del tercer mundo y sus Estados, cuyos organismos representativos se han visto superados ante una hegemonía suprema que lidera el orden global, adoptada por los nuevos organismos internacionales. Procesos como la desaparición de la URSS y el desarrollo del capitalismo a nivel mundial, otorgan una de las pautas hacia un proceso envolvente que da paso a la globalización. Se debe agregar el protagonismo asumido por la renovación tecnológica, el auge y poder de los medios de comunicación de carácter masivo, quienes han asumido una función significativa en la transmisión y socialización cultural.

La globalización involucra además, una renovación tecnológica y comunicacional, el protagonismo de los medios de comunicación como agentes de transmisión cultural, han fortalecido nuevos mecanismos de información y socialización, a través del surgimiento de herramientas como el Internet, que inciden considerablemente en las pautas culturales que rigen el comportamiento social, en este sentido se destacan aspectos como; la exacerbación del individualismo y la atomización de los sujetos, familias,

comunidades y sociedad en general, estableciéndose así un nuevo orden de relaciones sociales y culturales.

El ámbito económico es uno de los aspectos con mayor significancia al referirse al proceso de globalización, el neoliberalismo se constituye como el modelo económico y social más potente e imperante en la sociedad, lo que en consecuencia, ha afectado notablemente las funciones y el poder relativo de los Estados y la economía transnacional.

“La globalización propaga, así, un credo político del que se sirve para su avance, una mentalidad librecambista que dispensa complaciente la píldora de la austeridad social y proclama sin remilgos su oposición al sector público, al bienestar social, a la creación de puestos de trabajo, a la protección del medio ambiente, a la salud pública, a la educación e, incluso, a la lucha contra la pobreza.” (Julios – Campuzano, 2003: 68)

Julios – Campuzano (Ibíd.) precisa que los procesos colaterales de la globalización, que en términos de reorganización de la nueva economía global, ligada al modelo económico neoliberal, resta significativamente el protagonismo y poder de los Estados, dentro de un proceso de reestructuración de éstos, al nuevo orden global. En este sentido afirma que las llamadas fuerzas del mercado transnacional, dominan además, el escenario político. Este proceso de disminución de poder que sufren los Estados, tras los embates de la globalización, adquiere sentido en todos los ámbitos de la vida social y por tanto en las políticas públicas que rigen su accionar.

Así mismo la crisis de hegemonía que atraviesa el Estado frente a las políticas neoliberales, significa también una crisis en la política educativa. Concepciones como las que exponen organismos como el Banco Mundial respecto a la educación, han primado desde la década de los ´80, las cuales apelan a que la educación debe ser pensada priorizando una lógica económica, incentivando

la preparación adecuada de los niños/as para su posterior inserción en el mercado laboral. En esta misma línea, la Unión Europea por su parte, plantea en su discurso que si bien la política educativa es competencia de cada país de Europa, se consideran criterios comunes en cuanto a sus objetivos y sus prácticas, a raíz de lo cual se impulsan programas dirigidos a contribuir con el potencial económico y desarrollo social de los ciudadanos.

El sistema social y su globalidad, brindan al sistema educativo el rol que éste debe desempeñar, es así como:

“... la más dominante tradición cultural y social ligada al propio sistema educativo ha hecho tener de él la imagen real de su casi absoluta manipulabilidad y servilismos a determinados objetivos y por ello, favoreciendo históricamente unas prácticas educativas propensas a reforzar relaciones sociales desiguales.” (Monreal, 1983: 25)

Es necesario partir de la base que la educación es un bien básico y fundamental para la humanidad, un derecho humano que contribuye en gran parte al desarrollo de un país, por tanto no debe significar que su acceso esté sesgado por exclusividades y limitaciones.

Monreal (Ibíd.), al referirse a las políticas educativas, señala que éstas reflejan ciertas concepciones importantes a considerar, como el potente sesgo individualista y un consumo de educación, basado en las posibilidades individuales y de origen social de los sujetos, y no así, en medidas eficaces que creen conciencia y oportunidades ante la educación como un bien básico y necesario para todos los sujetos.

De manera lamentable, la inequidad es un sello característico que marca a la educación en el contexto del sistema neoliberal, es decir, la reproducción social que genera esta instancia socializadora, tiende más bien a la reproducción cultural inequitativa de la sociedad, donde cada sistema educativo, reproduce a su vez un determinado sistema social.

Lo anterior se acerca en gran medida a los planteamientos de Bourdieu y Passeron (Óp. Cít.) respecto al tratamiento desigual que tiene el sistema escolar según clase social, donde por cierto, la clase social dominante, es quien se favorece del sistema escolar.

La estrategia de desarrollo social, a través de la educación, se convierte en una estrategia enfocada hacia un progreso individual, puesto que la intención del sistema actual de educación, es que los individuos se destaquen y sobresalgan ante el resto, construyendo sus vidas basadas en el éxito y cumplimiento de metas personales, en concordancia con la cada vez más individualista y atomizada sociedad global.

Monreal expresa que:

“La escuela no puede ser un espacio cerrado que reduzca la dinámica de desarrollo de las personas a niveles mínimos de supervivencia a través de sus eficaces mecanismos de funcionamiento y transmisión.” (Monreal, Óp. Cit.: 23)

La educación también puede servir como una herramienta de cambio, sin embargo, se genera un contraste al pensar en lo que se pretende cambiar, ya que no es igual especular en transformaciones tendientes al desarrollo social, con participación activa de la sociedad como agente de cambio, que vislumbrar modificaciones que favorezcan un modelo de dominación social. Estas diferencias, estarán determinadas en función del tipo de participación que tenga la comunidad en tales cambios.

Álvarez-Dardet (2000) se refiere a los modelos educativos existentes y su correlación con las transformaciones sociales, entre los cuales se destacan:

Modelos educativos tradicionales: Son aquellos modelos en que los niños/as reciben de forma pasiva la información que se les entrega en las aulas, con escasa reflexión de los contenidos recibidos y un traspaso unidireccional desde

los docentes hacia los alumnos. No se visualiza participación activa de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes, así como tampoco una retroalimentación activa de dichos aprendizajes hacia los educadores. Este modelo tradicional es el más característico en la educación formal imperante. (ibíd.)

Modelos educativos modernos: Su característica es tender al cambio, pero centrado en los individuos y basados en teorías del aprendizaje social, enfatizando en los determinantes que inciden en la conducta, más que en ella misma. (ibíd.)

Modelos por proyectos planificados: su estrategia tiende a una transformación, desde quienes intervienen en ese cambio hacia el objeto por cambiar, por ejemplo, al planificar acciones dirigidas a la comunidad escolar y para el entorno donde esté inmersa. En este modelo también se considera la participación de los alumnos, sin embargo, el desarrollo de este modelo dirige un cambio para ellos, y no así con ellos. (ibíd.)

Modelos de empoderamiento: Este tipo de modelos se caracteriza por desarrollar un cambio generado desde la base hacia lo más alto del orden jerárquico, su orientación está basada en la participación de los escolares, cuya acción fluctúa entre lo individual y lo comunitario. Es importante la participación activa de todos en la construcción colectiva del proyecto educativo. *“Para llevar a cabo las ideas del empoderamiento en la escuela, hay que tener en cuenta a la comunidad escolar y el clima que se establezca en ella; además, es básica una relación de igualdad entre niños y adultos”* (ibíd.: 149)

En Chile, la política educacional actual se adscribe a las bases impulsadas por las reformas ocurridas en el periodo de régimen militar en Chile, durante los años 1973 y 1990, que en cuanto a las políticas educacionales, al igual que en otros ámbitos de la política pública, modificó el modelo de financiamiento y

gestión del sistema escolar, descentralizando la administración de los establecimientos educacionales hacia los municipios, e impulsando un nuevo modelo de financiamiento de tipo subsidiario, lo cual propició la participación del mercado en los asuntos educacionales, estimulando la creación de escuelas privadas con subsidio estatal.

Con el retorno de la democracia en la década de los '90, y el inicio de los gobiernos de la concertación, las políticas neoliberales se mantienen, así como también el rol subsidiario del estado, asignando recursos y supervisando los marcos institucionales, aunque en el ámbito educacional, se modifica la agenda del ramo, centrando la prioridad en *la calidad y equidad de los contenidos y resultados del aprendizaje escolar*. Se otorga énfasis a la promoción y responsabilidad en relación a la calidad y equidad del sistema educacional en su conjunto.

Ormeño y Guerra (2002) reflexionan acerca de una serie de aspectos centrales que han marcado la política pública educativa en Chile, entre los cuales menciona:

- La descentralización administrativa del sistema educacional. (ibíd.)
- Privatización de establecimientos educacionales, traspasando el gasto de la educación a los clientes, e incorporando el modelo de subvención escolar, otorgando incentivos a través de subsidios a privados para hacerse cargo de la educación. Se suma la lógica de mercado de la competencia entre los establecimientos educacionales privados. (ibíd.)
- La calidad y pertinencia de los aprendizajes que adquieren los alumnos, en escuelas básicas y medias. (ibíd.)
- Equidad en la distribución de oportunidades en el ámbito de la educación para toda la población, con especial énfasis en los sectores de mayor vulnerabilidad social. (ibíd.)

- Por último, consideran las condiciones del trabajo docente. (ibíd.)

Así mismo, se considera que la política pública sectorizada, desde la década de los ´90, ha resaltado aspectos como la calidad de los aprendizajes, la equidad en la distribución de oportunidades que privilegien a los sectores más vulnerables, y el desarrollo de los recursos humanos que mejoren la gestión al interior de los establecimientos educacionales. (ibíd.)

De esta manera se concluye la lógica de principios educacionales generados desde un contexto global de la sociedad, donde la educación ocupa un importante eslabón, reconociendo que las políticas se conjugan desde un modelo social, que en general se adscribe a una tendencia más bien universal, desde donde se focalizan y materializan en reformas y políticas concretas aplicadas en las aulas.

5.- La educación y su relación con los Derechos del niño/a.

Es momento de hacer una correlación más directa y concreta de lo que significa la temática de derecho de infancia desde una perspectiva institucional como la de las escuelas, por lo mismo, se intentará definir canales de unión específicos entre la institución escolar y los derechos del niño(a).

Partiendo de la base que la educación es un derecho fundamental de cada niño/a, tal como así lo estipula la Convención Internacional de los Derechos del Niño, es fundamental establecer los alcances y relaciones del rol que desempeña la escuela, como institución educadora que debe procurar de manera clave, considerar como eje central estos derechos en la labor educativa.

El derecho a la educación está establecido en el artículo 29 de la Convención, donde se expresan una serie de consideraciones que debe asumir la educación para cumplir cabalmente con este derecho. Entre sus

planteamientos, se expresa que la educación debe desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; 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 del que sea originario y de las civilizaciones distintas a la suya, y preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre los pueblos”.

Se expresa además, que la educación debe ser gratuita y obligatoria, por lo menos para niños/as hasta cierta edad, y que los intereses de los niños/as deben estar superpuestos ante quienes tienen la misión de educarlos. Aunque dicha acotación se expresa aludiendo principalmente a los padres, también se debe considerar enfáticamente a la escuela en dicha interpretación, puesto que no es extraño pensar, que el “interés” moldeador y adoctrinador que ha caracterizado a la escuela, se ha impuesto ante el interés y la necesidad real de la infancia.

Los padres o la familia, la educación pública o privada, son quienes protagonizan la tarea educadora, junto con la delicada función de asegurar el respeto del derecho a la educación, centrada en el complejo desarrollo social de una infancia que goce de un sistema óptimo para su desarrollo integral, basado en sus derechos como niños/as. Sin embargo, la realidad no siempre actúa en concordancia con la teoría, y es así como surgen las falencias de un sistema educativo que no necesariamente asegura el ideal de un derecho que se dice estar garantizado legalmente.

Al hacer referencia al contexto global, ya aparecen ciertos elementos que marcan una distinción en la realidad de la infancia, así como también en la educación que ésta recibe, la brecha de recursos entre países ricos y pobres, las diferencias en el acceso a la información y a la tecnología, las disimilitudes en cuanto a las condiciones socioeconómicas de los niño/as, y la calidad de

vida de la infancia de una región del mundo que posee mayores recursos para cubrir las necesidades de su población, en comparación con aquellas regiones donde la población sufre mayores carencias, es lo que distingue la diferencia y fomenta inequidad entre los niños/as del mundo, generándose la mayor contradicción entre los principios básicos de la convención y lo que ocurre en concreto con la realidad de cada Estado parte.

Dentro de una visión más local, es necesario señalar el doble perjuicio que existe en los niños/as de países llamados “sub desarrollados” o del “tercer mundo”, donde la inequidad también se produce a nivel interno y en gran proporción.

La educación en países como Chile, está lejos de situarse en los estándares de calidad de países más desarrollados en ese ámbito, lo cual genera una desventaja considerable en el nivel de instrucción y conocimiento que adquieran los niños/as de una nación u otra.

Adentrándose aún más en la desigualdades, se debe tener presente la existencia de dos sistemas paralelos de educación, el público y el privado, los cuales contemplan grandes diferencias, categóricas frente al equilibrio y orden social que determinan la condición social de los sujetos desde la infancia, en una estructura de inequidad del sistema. Pérez (2004), analizando los sistemas de enseñanza públicos y privados, enfatiza que:

“El significado, naturaleza y consecuencias actuales de estos dos sistemas de política educativa debe interpretarse a la luz de las características [...], que configuran el escenario político, económico, y cultural de la práctica educativa en las sociedades postindustriales” (Ibíd.: 137)

La educación no sólo reproduce conocimientos y cultura, reproduce además las diferencias de sistema social, y los niños/as, al ser el foco de atención de un u otro sistema educacional, se ven expuestos y condicionados a formar

parte de un determinado grupo o sector de la población que tendrá más o menos poder, y por ende, oportunidades diferentes de desarrollo dentro de la sociedad.

Pérez (Ibíd.), haciendo una distinción entre sistema público y privado de enseñanza, señala que el sistema público se corresponderá con políticas socialdemócratas o socialistas, en tanto el sistema privado, estará fundado en políticas neoliberales.

Su planteamiento no está lejano a la realidad de este país, considerando que el sistema educacional instaurado en Chile, se compone de una mixtura entre ambos sistemas educativos, contemplando la educación pública, estatal y municipal, la mixta, referida a la educación particular subvencionada, y la educación privada. El sistema público, garantiza una educación gratuita y obligatoria, en cambio el sistema privado, se rige por las leyes del mercado del sistema neoliberal, dónde la satisfacción de la necesidad de educación de los niños/as está supeditada a la capacidad económica de la familia, para acceder a una determinada educación. Cuando esto ocurre, la educación pasa de ser un derecho y un bien básico, a un servicio mercantilizado propio del neoliberalismo, condicionado ante la capacidad, poder y libre elección de sus clientes.

El atropello de los derechos de los niños/as, como por ejemplo, recibir una educación y no ser discriminados, no está absolutamente relacionado con el hecho de que existan dos sistemas educativos, uno público y uno privado, sino que más bien se condice con la realidad y las diferencias de un sistema y otro, con la posibilidad real de acceso a aquel sistema que brinde mayores beneficios y educación de mayor calidad.

6.- Educación en contexto de vulnerabilidad social

La calidad de vida de las personas, se ve afectada por una serie de condicionantes sociales y ambientales objetivas, que apuntan a un estado de bienestar subjetivo, lo que incluye la satisfacciones de necesidades individuales y colectivas a través de políticas sociales que focalizan su función en tales necesidades.

Considerando que en Chile opera el ejercicio de un Estado subsidiario que contempla un sistema público y privado para cubrir las necesidades de la población, en el ámbito de la salud, vivienda, educación y seguridad social, dichas necesidades se exponen a limitantes en cuanto al acceso y posibilidad de elección del sistema de cobertura al cual optar. Las condiciones de vida, y por tanto la calidad de vida de las personas, se ha expuesto a mayores alteraciones durante el transcurso de un patrón de desarrollo neoliberal surgido desde la década de los '80, incentivado por los embates de la globalización y la volatilidad de los mercados internacionales. Dichos procesos afectan negativa y directamente en el nivel de precariedad de los salarios y provisión de servicios básicos. Por tanto, la vulnerabilidad de los estratos sociales bajos y medios, se refleja en mayores márgenes de probabilidad de mejorar o deteriorar su nivel de calidad de vida. (Busso, 2001)

Busso (define vulnerabilidad social como el *“riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas”* (Ibíd.: 8). Considera además, que el nivel de vulnerabilidad dependerá tanto de factores de tipo social y natural, así como también de las estrategias que dispongan los individuos, hogares y comunidad.

Por su parte Kaztman, entiende por vulnerabilidad social:

“La incapacidad de una persona o de un hogar para aprovechar las oportunidades, disponibles en distintos ámbitos socioeconómicos, para mejorar su situación de bienestar o impedir su deterioro.” (Kaztman, n/d: 281)

Para ambos autores, las situaciones de vulnerabilidad social presentes en la actualidad, tienen su génesis en el debilitamiento del Estado y sus instituciones, así como también, en la inseguridad que genera tal situación en la población y la inestabilidad del mercado laboral.

La relación entre educación y vulnerabilidad social es estrecha. Haciendo alusión al sistema de educación chileno, principalmente el sector municipal, financiado con recursos municipales o estatales, los cuales no son suficientes pese a la gran cobertura que alcanza en nivel de escolaridad entre la enseñanza básica y media.

Bolívar (2007), quien analiza los procesos de exclusión social ligados a la exclusión escolar, refiriéndose al caso particular de España o las sociedades europeas, no excluye dentro de esta marginación el caso de los países sub desarrollados o en vías de desarrollo, donde, según expresa, se acentúan aún más dichas dificultades en los sectores menos favorecidos, señalando que, la política neoliberal, la globalización económica, entre otros factores socioculturales, provocan un incremento en el fracaso y abandono escolar.

Además plantea que:

“Muchas escuelas tienen que lidiar con familias que tienen una precariedad en el trabajo, unida a la crisis urbana de concentración en barriadas marginales de dicha población en riesgo” (ibíd.:29)

En este ámbito, la vulnerabilidad se expresa en la precaria calidad de la educación que reciben los niños/as usuarios del sistema público, en

comparación con los estándares de calidad que evidencia el sector privado. Una clara prueba de ello, lo deja a la luz, los resultados de las pruebas de medición nacional de educación en Chile, como la prueba SIMCE, que expresa diferencias abismantes en cuanto a los aprendizajes de un sistema u otro de financiamiento de la educación.

También se aprecian otros elementos, como deficiencias infraestructurales de los establecimientos públicos, que no siempre garantizan u ofrecen las mismas condiciones físicas de las escuelas privadas, en cuanto a espacios adecuados para el desarrollo de distintas áreas de la educación de los niños en sus escuelas.

En el caso de las escuelas Municipalizadas, sus beneficiados están compuestos en su mayoría, por alumnos cuyos padres carecen de recursos para optar por una educación de mayor calidad. Estos niños/as pertenecen, principalmente, a sectores socioeconómicos bajos, en la mayoría de los casos, de sectores urbanos populares, en el caso de las zonas urbanas, lo cual agrega un componente extra a la escasez de recursos que caracteriza a la educación de carácter público.

Debido a lo anterior, son múltiples los obstáculos que deben afrontar los usuarios del sistema municipal de educación, que al recibir sus derechos educacionales, los enfrentan asumiendo desventajas notables de acceso y calidad, lo cual contribuye únicamente a la reproducción de los vicios del sistema y al aumento de la vulnerabilidad social.

Para terminar, Bolívar (Ibíd.) reflexiona que el fenómeno de la exclusión social debe reproducirse también en el contexto educacional, por tanto la escuela debe internalizar que no se trata de asunto exclusivamente educacional, sino que además, está estrechamente ligado a un problema social, donde la escuela debe asumir un papel importante.

Este estudio, que pretende reflejar en parte dinámicas que se suscitan en el sistema escolar, específicamente atendiendo los asuntos de materia de derecho de infancia, asume necesario tener en cuenta estas consideraciones y especificidades características que debe hacer frente el sistema escolar, básicamente el sistema municipal.

Ahora bien, debido a que la pretensión transversal es rescatar las percepciones y nociones de los actores componentes de las comunidades escolares de escuelas municipales de la región metropolitana, es que se dará una mirada a los aspectos esenciales de las teorías relacionadas con las percepciones sociales, lo que será abordado en el capítulo que sigue a continuación.

CAPITULO II

NIÑEZ Y PERCEPCIONES SOCIALES DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

Es necesario internarse en los procesos psicológicos y sociales que permiten comprender de manera más integral, las aristas tanto explícitas como implícitas, que están presentes en los discursos de los sujetos, principalmente si la pretensión de este estudio, es mayoritariamente, extraer las perspectivas en torno a la temática de derecho de infancia, de los actores que componen una comunidad escolar.

Es parte de la conducta humana, procesar los estímulos provenientes de la realidad social y natural que conforma el mundo que se conoce, y posteriormente transmitirlos y socializarlos a través de la comunicación. Así mismo es básico distinguir, que el proceso por el cual los sujetos interactúan recibiendo, codificando y expresando la información otorgada por su medio, se enmarca en una rama de la psicología, que es la psicología social.

Para comprender de mejor manera los elementos que conjugan la percepción social de las personas, se torna fundamental partir visualizando desde una mirada general, los elementos de la psicología social, que contextualizan tales procesos.

1.- Aproximaciones a la psicología social

Partiendo de la base de que el ser humano es un ser social, que necesita de la convivencia con otros y de sus pares, dentro de un proceso de construcción colectiva del mundo social en que interactúan, es que se comprende la existencia de ciencias sociales que estudian, comprenden y explican tales procesos. Es el caso de la sociología, ciencia social que estudia las relaciones humanas y la vida en grupo de las personas.

La definición de Sociología indica que es la...

“Ciencia que se ocupa del estudio de casi todos los fenómenos sociales, a excepción de aquellos de naturaleza económica, que son abordados por los economistas; o de contenido político, que ocupan el interés de los politólogos; de tipo cultural, que son objeto del antropólogo social; o de anterior ocurrencia temporal, que resultan atendidos por los historiadores; de características micro-sociales, que son estudiados por los psicólogos sociales; o en los que media la comunicación, ya que son materia de los semiólogos y los comunicadores sociales.” (De los Campos, 2007: 28)

La definición discrimina todas aquellas ciencias específicas del estudio humano y realza la sociología como una ciencia social que aporta con un conocimiento más global de la sociedad. La psicología social en cambio, es una rama de estudio de la psicología, recordando que la psicología es la ciencia que se encarga de estudiar aspectos del individuo, relacionados con la conducta y los procesos de la mente humana.

La psicología social por su parte, tiene dos sesgos importantes, en cuanto a su terminología, donde se encuentra la psicología social psicológica y la psicología social sociológica, que constituyen dos formas de comprender y exponer la psicología social.

En primer lugar, la psicología social psicológica, está relacionada en mayor medida con la psicología general, y enfatiza en el estudio de la conducta observable. (Campos, 1985). Este autor señala que este énfasis sobre la conducta observable, se ha traducido en un enfoque “exteriorista” priorizando en mayor medida lo que las personas “hacen” más que en lo que piensan o dicen.

La psicología social sociológica en cambio, considera un énfasis especial en que la conducta social, es influenciada en gran medida por estímulos

ambientales simbólicos, especialmente relacionados con el lenguaje, por ello se considera también como interaccionismo simbólico. (Ibíd.)

La psicología social entonces, más bien aquella que tiene un carácter más sociológico está “...construida por el estudio de las propiedades de la conciencia individual, como productos de las asociaciones de personas y de las culturas, como productos de dicha interacción...” (Estramiana, 1995: 8)

Teniendo en consideración los procesos implicados en la psicología social, se destaca el concepto de conciencia social, referida a la forma en como se manifiesta en la mente de los hombres el ser social, lo cual puede ser expresado a través de ideas, símbolos, representaciones, etc. Dentro de la conciencia social, se encuentran dos elementos, como la psicología colectiva y la ideología. (Ibíd.)

Por otro lado se entiende que la psicología:

“... La psicología colectiva [...] entre otras, son esferas de la conciencia social, la cual está determinada dialécticamente por el ser social o sea, las condiciones concretas de existencia de los hombres, donde se manifiesta la formación económicamente social, el medio social, las relaciones y de producción.” (Rojas, 2005:26)

La psicología colectiva, se refiere al reflejo de la realidad en la mente de los hombres surgida por la interacción de éstos con el medio social. En tanto la ideología, se refiere a las ideas, principios, valores que de manera sistematizada, las personas poseen en su conciencia social. Este conjunto de ideas reflejan por ejemplo, las clases sociales, un partido político o las religiones. (Ibíd.)

En síntesis, la psicología social se relaciona estrechamente con aspectos culturales, la filosofía, la economía política, la antropología y la sociología. A grandes rasgos “la psicología social estudia la influencia recíproca entre la

personalidad y el grupo social. La psique y la conducta del individuo como miembro de diferentes grupos.” (Ibíd.: 26)

Rojas define algunos de los focos de estudio de la psicología social, entre los cuales destaca:

Fenómenos sociopsicológicos propios de los grandes grupos, refiriéndose a sistema de relaciones donde la interacción personal es poco probable, debido a la cantidad de sujetos que integran el sistema de relaciones y las distancias espaciales de gran magnitud que imposibilitan la relaciones directas, por ejemplo, al pensar en las interacciones entre todos los habitantes de un País, de una religión o clase social.

Fenómenos sociopsicológicos propios de grupos pequeños. En este tipo de grupo social, los sujetos pueden tener una relación interpersonal directa y acotada, donde las personas se conocen e interactúan. Por ejemplo: Un grupo escolar y una organización vecinal. (Ibíd.)

Campos (Op.cit) Señala que antes de reconocer el objeto de estudio de la psicología social, es necesario tener presente que cada individuo es el eje central de un sistema de relaciones sociales, el cual está determinado históricamente, por lo mismo expresa que, *“la psicología social estudia procesos psíquicos de individuos concretos en cuanto seres históricos y sociales”*. (Ibíd.: 259)

Lo interesante es destacar que la psicología social conjuga de manera complementaria el espacio individual con los procesos colectivos, en tanto existe un individuo que proporciona el reflejo de una actividad psíquica interpersonal, que a su vez, construye y es construida por un proceso histórico de relaciones sociales. Tal como resume Campos en la siguiente conclusión:

“Significa que la psicología social tiene que descifrar científicamente el ser social de los hombres, para lo cual tiene que situarse, al mismo

tiempo, no de manera alternativa o excluyente, en dos direcciones: El individuo como sujeto social activo y la formación social como determinante de los procesos individuales.” (Ibíd.: 259)

En este intercambio de realidades y experiencias, referido a los procesos individuales de la conducta humana, y su relación con el sistema social de relaciones, es que se torna imperante distinguir algunos elementos que son parte de la construcción que hacen los individuos, y por tanto la sociedad, del mundo del cual son parte. Estos procesos se enmarcan en un concepto denominado percepción social, el cual se intentará comprender a continuación.

2.- Percepción social

La percepción que tienen los individuos acerca del mundo que conocen, se traduce en una imagen que cada persona construye, recogiendo aspectos de su ambiente físico y social, donde también están presentes elementos fisiológicos y las experiencias pasadas de cada sujeto. Así mismo, es posible definir la percepción social como:

“... la selección y organización de estímulos del medio ambiente para brindar experiencias significativas a las personas que los experimenta; además incluye la búsqueda, la obtención y el procesamiento de información. Puede definirse como un proceso psicológico por el que los individuos reúnen información del medio, a fin de darle un significado a su ambiente. Por lo tanto, es relevante en el sentido que lo que importa para el comportamiento es la realidad, en la manera en que es percibido por el individuo”. (Amorós, 2007: 49)

Gerring y Zimbardo definen la percepción social en relación a la percepción que tienen los sujetos hacia los otros, como “...el proceso por el que la gente

comprende y categoriza el comportamiento de los demás” (Gerring y Zimbardo, 2005: 545)

Kimble y colaboradores (2002), consideran que en proceso de percepción social está comprometida la formación de impresiones, lo que el receptor adapta a las interacciones.

Según Perearnau (1982) la percepción social es moderada por el mundo cognoscitivo de los sujetos, vale decir, por lo que conocen y comprenden las personas. En relación a ello, Perearnau (Ibíd.) reconoce ciertos problemas que se presentan a la hora de describir la percepción, por ejemplo, al adscribir las deducciones lógicas del mundo del sujeto que se está observando o percibiendo. Se expone el ejemplo de un alumno que al pedirle su opinión sobre el profesor, éste responde aludiendo a las clases del profesor y no de él propiamente tal. El autor califica esta situación como “distanciamiento personal”.

El problema reconocido al principio, está relacionado con el falseamiento de la imagen del sujeto observado o percibido, así como también, el falseamiento entre la relación de dicho sujeto con el observador. (Ibíd.)

Perearnau, reconoce que en el proceso de percepción, existe una:

“organización selectiva de los conocimientos” frente a lo cual describe, que “el entorno cognoscitivo de un sujeto no es una representación objetiva de su mundo físico, sino una estructuración personal y parcial en la que ciertos objetos seleccionados por el propio individuo son percibidos de acuerdo con un mundo individualizado.” (Ibíd.: 136)

Vale reconocer, según la afirmación anterior, que todos los sujetos perciben el mundo y su entorno de manera única y particular, según los elementos que captan y aprehenden de su experiencia de vida, así como de su proceso de aprendizaje, que por cierto, será distinto y variará según cada persona.

Si se relaciona lo anterior con la percepción que puedan tener los directores o profesores respecto a la temática de derecho del niño(a), se podría afirmar que la percepción de éstos, podría influenciarse por los elementos teóricos que ellos manejen respecto a la temática de derecho.

Existen ciertos aspectos que determinan la organización cognoscitiva en el proceso de percepción, éstos se relacionan con factores personales, que tienen relación con las características de la persona que percibe y también respecto al estímulo, que dice relación con la naturaleza del objeto estimulante o percibido. (Ibíd.)

Por ejemplo, si un niño(a) opina sobre si sus profesores respetan o no sus derechos, su apreciación incluirá por una parte, las concepciones que el niño(a) posea sobre los derechos del niño(a), pero además influirán las proyecciones que tenga el alumno sobre su profesor. Respecto a lo último, estará en juego el factor personal referido al profesor.

Para Perearnau, los factores personales consideran un flujo de conocimiento, los cuales resume en tres puntos. El primero indica que habrá un límite de objetos que se pueden percibir, en el caso de que el individuo vea reducida su perspectiva debido a escasa gama de realidades que pueda conocer, es decir, mientras menos conozca el sujeto sobre algún asunto, lugar o realidad, menores serán las perspectivas que pueda tener sobre una situación determinada. (Ibíd.)

También considera el nivel de sensibilidad que tenga el sujeto sobre un hecho, tema o situación en particular, ya que su percepción estará sesgada en la medida en que el aspecto percibido le afecte de manera particular. Por ejemplo, un niño(a) que haya sido vulnerado en sus derechos, tendrá una percepción particularmente sensible en torno a los temas relacionados, en comparación con otro niño que no haya sido vulnerado.

Por último, destaca que la percepción se puede distorsionar de tal modo que se subordine a las necesidades del individuo observante, vale decir, que si se le pide la opinión a un niño respecto si su profesor considera su opinión de niño en las clases, en el caso de que el niño odie a su profesor, podría responder que no, aunque el profesor efectivamente respete su opinión. Es en esos casos la percepción pueda ser errónea. (Ibíd.)

Por su parte Vargas, define el concepto de percepción, como:

“El proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación, y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización” (Vargas, 1994: 48)

Vargas en sus definiciones y observaciones del concepto de percepción social, menciona las discrepancias que se pueden generar al unir o no la percepción social con elementos cognoscitivos, sin embargo plantea, que es un asunto secundario entrar en tal discusión. Por tanto su definición integra el término, considerando que en dicho proceso de percepción, se aprende, se reconoce y se interpreta, a raíz de lo cual se generan los juicios sobre lo percibido del mundo. Plantea además, que este proceso de percepción, no es un asunto lineal de estímulos y respuestas de un agente pasivo, sino que por el contrario, se trata de una realidad de constantes flujos, donde los individuos y el colectivo, son sumamente protagónicos en la construcción de las percepciones particulares de cada grupo social. (Ibíd.)

A propósito de la percepción ligada a los procesos de aprendizajes de los sujetos, Payne (1995), realiza un análisis del modelo cognitivo, en el contexto de las teorías y modelos contemporáneos que aplica el Trabajo Social, refiriéndose a los procesos de percepción social en el contexto del aprendizaje social y el cambio, desde la perspectiva de Goldstein. Así, plantea que para el

estudio de las percepciones de los sujetos, es necesario considerar sus “yoes” activos y transaccionales, esto quiere decir que sus “yoes” afecte en lo que hacen y así mismo, sean afectados por lo que les suceda. Por tanto significa una interacción entre el individuo y sus acciones y cómo ello afecta en la percepción que se consiga del mundo donde se lleva a cabo tal proceso de interacción. (Goldstein, citado en Ibíd., 1995)

Payne (Op. Cit.) menciona tres actividades que están presentes en el yo interno, en el momento de interactuar con el medio exterior. Estas son las siguientes:

- *La Adaptación*: Significa la reacción que se tiene ante el mundo, cuando se es consciente del “yo”, por tanto de los propios propósitos y afanes respecto a dicho mundo.
- *La Estabilización*: significa mantener el estado en equilibrio, mientras se desarrolla el proceso de experimentar nuevas experiencias.
- *Intenciones preconcebidas*: Significa la búsqueda de un cambio, de acuerdo a las y propósitos internos

Prosigue planteando que las percepciones son muy importantes en la teoría cognitiva, puesto que la forma de producirse estas percepciones influyen en el pensamiento y en las acciones que responden a las mismas. (ibíd.) Vale decir, que en este proceso de interpretación del mundo, están en juego varios elementos, como el asimilar el entorno y construir o elaborar los pensamientos en base a lo percibido, además de la incidencia que tiene tal proceso en el desarrollo de las acciones que ejecutan las personas.

Ahora bien, el interés de esta investigación es captar de la mejor manera posible las percepciones de la comunidad escolar en torno a las temáticas de derecho expuestas anteriormente, lo cual incluye de manera relevante las percepciones de los niños/as, ya que éstos asumen un protagonismo

destacado en el presente proceso. Debido a lo mismo, es que se intentarán rescatar algunos elementos característicos del proceso de percepción social en los niños/as.

3.- Percepción social de los niños escolares

Los psicólogos expresan que los niños/as no piensan del mismo modo que los adultos, y es razonable al considerar que éstos, y los niños/as por su parte, poseen visiones diferentes de la realidad, dada sus particulares posiciones dentro del mundo. Los niños/as poseen pensamientos concretos y sensoriales, basándose en lo que ven y palpan (Milles y Williams, 2001).

Mientras que para Perinat (2007) la percepción en la infancia se desarrolla de una manera más compleja, debido a que los niños/as están en constante adaptación con su entorno. Además plantea que la percepción se compatibiliza en gran medida con los procesos de información, dando por sentado que, *“los dominios perceptivos y cognitivos están intensamente acoplados.”* (Ibíd.: 100)

Perinat termina recalcando que la percepción de los niños se predispone además a reconocer los fenómenos sociales. (Ibíd.) En definitiva los niños/as, así como asegura Schaffer (2000) son procesadores activos de lo que ocurre a su alrededor y de las experiencias que deben enfrentar.

Schaffer también plantea que la conducta que asumen los niños/as, es el resultado de su tendencia a otorgar sentido a lo que ellos/as experimentan. Por tanto, en cualquier contexto o situación social en que se encuentre el niño/a, ellos verificarán, evaluarán y reflexionarán la información que reciban. Así mismo, el cómo ellos reaccionen o respondan frente a ello, dependerá de la evaluación que realicen de dicho proceso. En cuanto a las relaciones con los otros y la percepción de sí mismos, los niños/as, en base a sus experiencias vividas, se van formando *“conceptos sociales”*, lo cual se constituye como

herramienta que da sentido a sus experiencias con otras personas, para lo cual, necesariamente deben establecer previamente “*conceptos sociales*” de sí mismos. (ibíd.)

Tal como se ha planteado en varios momentos del transcurso de esta investigación, uno de los espacios más significativos en la vida de los niños/as, es el contexto escolar, puesto que se constituye una instancia donde los escolares (niños/as) desarrollan múltiples habilidades y aprendizajes, en contacto e interacción con otros pares y los adultos que acompañan el proceso. Por tanto, y retomando lo que expresan algunos teóricos como Schaffer (ibíd.) respecto a la percepción infantil, los niños/as irán formándose conceptos sociales en relación a sus experiencias vividas en los determinados contextos, en este caso, los conceptos que surjan serán en torno a las vivencias que el niño/a experimente en la escuela, sumado al tipo de relaciones que cultive con el mundo social que allí se desarrolle.

En relación a ello, existen estudios en torno a las percepciones de los niños/as escolares en cuanto a su experiencia en el ámbito escolar, percepciones que según dichos estudios, estarán determinadas por el tipo de experiencia que tenga el escolar en su escuela.

Al respecto Mateos agrega:

“Es decir, lo que aporta verdadera información sobre la percepción que los estudiantes tienen sobre su experiencia escolar, no son los sentimientos extremos (agrado-desagrado) que, en un momento determinado, pueda experimentar un grupo reducido de ellos hacia ésta, sino las vivencias que, de forma abierta, expresan la mayoría acerca de su vida escolar.” (Mateos, 2009: 287)

Esta afirmación indica por tanto, que las percepciones de los niños/as y en particular de los escolares, están sujetas a constantes cambios, en función del dinamismo de la realidad que experimentan. Las buenas o malas experiencias

entonces, que le ocurran al niño en la cotidianeidad escolar, incidirán en el cómo perciba su realidad dentro de la escuela.

En este sentido, se plantea la complejidad que significa captar las percepciones de los niños/as sobre el contexto escolar, debido a las diversas dimensiones y factores que están en juego en la experiencia al interior de las escuelas de los alumnos. No bastará sólo con averiguar la satisfacción e insatisfacción, agrado o desagrado del alumno respecto a su escuela, sino que además, se deberán tomar en consideración los elementos que condicionan la percepción y las consecuencias que tiene ésta en el desarrollo de su experiencia escolar, considerando también los factores psicológicos, sociales y académicos que interactúan en el proceso. (ibíd.)

Mateos continúa afirmando:

“La percepción que el alumnado posee de la institución escolar, va a influir de forma directa e indirecta en aspectos significativos de la vida escolar del estudiante, como son su rendimiento académico, integración escolar, relaciones sociales y, en general, en su socialización.” (Ibíd.: 288)

En síntesis, se completa el proceso descrito anteriormente, por un lado, la experiencia que se tenga con el entorno determinará la percepción que se obtenga del mismo, así como la percepción determinará otros aspectos de la experiencia escolar, tan significativos como el rendimiento, la integración social y las relaciones humanas que ahí se generen.

En relación a los estímulos, refuerzos positivos o castigos, propios de los métodos tradicionales en la educación dentro de las instituciones escolares, las formas o métodos que se utilicen, también tendrán una gran incidencia en la forma en que el escolar interprete y valore su escuela, las buenas calificaciones, las preferencias, los premios, o los castigos, bajas notas, privaciones, etc., promoverán determinados comportamientos y actitudes en

los alumnos, lo que generará en ellos, una serie de expectativas y sensaciones. Tal expectativa o sensación, para Mateos significará una buena o mala percepción (Ibíd.)

Por último, es pertinente expresar que tales experiencias son asimilables también en el reconocimiento de los derechos de infancia dentro del contexto escolar, vale decir, los procesos de percepción social de los escolares en el contexto escolar, descritos anteriormente, son compatibles con la experiencia que tengan los niños/as escolares en relación al ejercicio de sus derechos y al reconocimiento de éstos en su ambiente escolar.

4.- Percepción del niño/a sobre su condición de sujeto de derecho.

La condición de sujeto de derecho en los niños/as, es uno de los aspectos de mayor significación para este estudio, por lo mismo, se torna necesario tener ciertos antecedentes respecto a la percepción que se tiene sobre dicha condición.

Para aclarar qué es lo que significa que un niño/a sea sujeto de derecho, es necesario partir recordando lo que establece la CDN, vale decir una serie de derechos que los Estados deben garantizar a todos los niños/as, donde la familia por supuesto, asume los deberes jurídicos con el niño/a, lo cual compromete que éste pueda ejercer la totalidad de sus derechos.

Cillero (n/d), analizando el desarrollo de la autonomía en el ejercicio de derechos en la infancia, destaca varios elementos, partiendo con lo que indica la propia Convención Internacional de los Derechos del niño en su artículo 5° que expresa que el ejercicio de los derechos del niño/as debe ser progresivo en virtud de sus facultades, vale decir, que el niño/a, en la medida en que vaya adquiriendo las diversas capacidades, podrá ir ejerciendo de manera autónoma sus derechos.

La autonomía en este caso, es una de las características del niño sujeto de derecho, sin embargo, Cillero hace mención a una paradoja que se produce en este sentido, expresando que, *“si bien el niño es portador de derechos y se le reconoce la capacidad para ejercerlos por sí mismo, el ordenamiento jurídico no le adjudica una autonomía plena.”* (Ibíd.)

Referente a esto, Cillero (Ibíd.) señala la doctrina que caracteriza a los Derechos Humanos y que es profundizada por los Derechos del niño, en cuanto a que estos instrumentos son claros en no diferenciar a los sujetos, señalando estrictamente los atributos de todas las personas a hacer ejercicio de derechos fundamentales sólo por el hecho de ser personas. En cambio, al hablar de la concepción de niños como sujetos de derechos, más que lo anterior, prima la idea de igualdad jurídica, lo cual significaría que todas las personas sean destinatarias de normas jurídicas, con la responsabilidad de hacer ejercicio de sus derechos. Cillero continua señalando que el paso posterior a ello, sería acceder a formulas como la igualdad de todos ante la ley o la igualdad de derechos. En definitiva, el sello característico del niño como sujeto de derecho es el reconocimiento de su capacidad de ejercerlos responsablemente y asumir conscientemente sus deberes, por tanto ello requiere de la autonomía necesaria para el desarrollo de dicho proceso.

Puesto que ya se ha aclarado el concepto de sujeto de derecho, al que se intenta propender, es importante e interesante a la vez, tener ciertas nociones acerca de la manera que perciben los niños/as sus derechos, en este contexto, las autoras Busso y Velardita, (2008) exponen los resultados de un estudio relacionado con este mismo tema, desde donde es posible extraer útiles apreciaciones.

En primer lugar, consideran que:

“La matriz sobre la cual un niño conceptualiza la noción de derecho estará conformada por el conjunto de experiencias en las que participa

cotidianamente, es decir, por los tipos de prácticas que se les ofrece en los ámbitos institucionales primarios: la familia y la escuela, como así también, la pertenencia de clase, las relaciones instauradas por la escuela, etc.” (Ibíd.:8)

Con esta cita se retorna a lo que se planteaba anteriormente referente a la percepción social en los niños/as, vale decir, y específicamente en relación con sus derechos, su percepción hacia ellos dependerá de la experiencia que éstos tengan en cuanto al ejercicio de sus derechos en los espacios sociales en que se desenvuelven, principalmente dentro de las instituciones donde más se desarrollan, que son la familia y la escuela.

Las autoras reflexionan que, en términos concretos, los niños/as efectivamente conocen sus derechos, no obstante, las respuestas se tornan más complejas a la hora de preguntarse cuáles son los significados que éstos le atribuyen a sus derechos y al hacer ejercicio de ellos. Especifican además, que tales significados, están relacionados con un mandato de la autoridad, vale decir, lo que está o no permitido hacer, lo prohibido, lo obligatorio, para los niños/as y los adultos. (ibíd.)

Para terminar, es posible concluir, que probablemente, lo más importante dentro de estas reflexiones en base a la percepción de los niño/as sobre sus derechos, sea la significación y experimentación que tengan los niños/as sobre su condición de sujetos de derechos, el cómo ellos/as experimenten y ejerciten esa facultad en su cotidianeidad infantil.

CAPÍTULO III

EL NIÑO/A Y SUS DERECHOS

En este capítulo se intentará dar una mirada a los distintos enfoques teóricos respecto a la temática de derecho, en particular a la de derecho de infancia, desde un atisbo, como bien se ha dicho, teórico más allá de lo exclusivamente judicial y legal que se revisará posteriormente en el marco referencial de esta investigación.

Un derecho *“significa la facultad de exigir que otro ejecute, omita o tolere algún acto, facultad que tiene por objeto inmediato el beneficio de la persona en que existe, pero que debe promover al mismo tiempo el beneficio común.”* (Bello, 1864:14) es decir, el derecho legítimo de efectuar goce de algo, siempre y cuando dicha condición no signifique un desmedro del bien común, por consiguiente, en el ámbito del derecho, está presente la dualidad entre lo individual y colectivo.

En una definición más contemporánea, Yamin expresa que *“el concepto de derecho se relaciona no sólo con la capacidad para guiar la propia vida sino también con participar de forma significativa en la propia comunidad y en la sociedad”* (Yamin, 2006: 23)

En definitiva, ambas definiciones, aluden a la facultad tanto individual como colectiva de acceder a un cierto beneficio que propicie un nivel de armonía en la convivencia colectiva de los individuos en sociedad.

1.- Derechos Humanos como punto de partida.

El concepto de derecho no fue siempre una facultad universal de todos los hombres, por el contrario, la historia indica que por un largo período los

derechos estaban diferenciados según castas, por lo cual no todos los hombres del mundo tenían la facultad de gozar el mismo tipo de derechos.

Los Derechos Humanos como se conocen hoy, son el fruto de una larga historia de lucha, que tuvo que sortear múltiples obstáculos, a raíz de modelos imperantes emanados de Estados absolutistas, que mediante acciones de coacción y poder, subordinaban e instrumentalizaban a las personas como súbditos. (Gimbernat, 1998)

Desde el surgimiento del Estado moderno, la democracia y el Estado de Derecho, comienza a primar el concepto de Derecho Humano como importante valor de lucha en los movimientos sociales característicos de la era de la modernidad. Como fruto de la Revolución Francesa, periodo en que imperaron concepciones de justicia, el 26 de Agosto de 1798, La Asamblea Nacional de Francia, aprueba la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. (Ibíd.)

Este hecho según Hübner, marca el inicio de una primera parte en el camino hacia los Derechos Humanos, y es que refleja la aparición de la burguesía en su lucha por los derechos civiles y políticos. (Hübner, 1993)

Dentro de los pensamientos del periodo moderno, que se inician tras la Declaración de los Derechos del Hombre, sus precursores, como Hobbes o Locke, dentro del pensamiento ético, jurídico-político, dan sentido a las nociones de Ley Natural y Naturaleza, en virtud de la racionalidad humana. (Gimbernat, Óp. Cit.)

Es así como:

“Los Derechos Humanos deben ser entendidos dentro del gran movimiento de ciudadanos y pensadores que han procurado en la historia reivindicar los derechos de las personas y rescatar la dignidad de la igual condición humana en cada individuo” (Ibíd.: 7)

En base a los procesos señalados, es posible resaltar que en la actualidad, todos los seres humanos poseen derechos fundamentales y transversales, los cuales no discriminan en ningún caso, entre raza, color de piel, ideología, religión, situación socioeconómica, edad, condición o característica, etc., ni por ninguna otra variable, por el contrario, se trata de derechos universales que cada persona goza sin exclusión ni excepción.

Frente a esto Hübner señala que...

“los derechos humanos (o desde el punto de vista técnico, la instalación constitucional de los mismos y las consiguientes garantías que ello trae consigo) no protegen a una clase frente a otra, ni a un hombre frente a otro hombre, sino a todos los ciudadanos frente a posibles actos desmedidos arbitrarios del poder, porque, si nos sentamos en terreno práctico, se observa que son relativamente escasas las lesiones que un sujeto pueda sufrir en sus derechos fundamentales por actos de otro particular, ya que en la mayoría de los casos en que se ponen en juego los mecanismos protectores, lo que ha habido es una lesión ocasionada por el Estado o por una autoridad con poder.” (Hübner, Óp. Cit.: 18)

Esto en alusión a los datos históricos referentes a la atribución que se hace respecto al origen de los derechos humanos, frente a los cual Hübner (Ibíd.) apela a que los derechos humanos, que corresponden a una larga lucha por la dignidad del hombre, son parte de la humanidad por completo, por tanto su ataque, correspondería a un atentando contra la raíz misma de la condición humana.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) que es una organización internacional conformada por 192 países, es la entidad que se ocupa de asuntos de preocupación mundial como la pobreza y problemas sociales que aquejan al mundo, por lo tanto, es también la instancia que atiende los temas alusivos a los Derechos Humanos de las personas.

Actualmente la ONU define a los Derecho Humanos como:

“derechos esenciales que las personas deben gozar para poder vivir como seres humanos de pleno derecho. Todos los seres humanos merecen la oportunidad de lograr el crecimiento y desarrollo de sus capacidades, más allá de sus necesidades básicas y de su supervivencia.” (www.cinu.org)

Esta definición refleja el sentido universal que se les ha otorgado a los Derechos Humanos, manifestando que no basta sólo con que los seres humanos gocen de condiciones básicas de supervivencia, sino que además, las personas necesitan crecer y desarrollar sus capacidades, donde por cierto, todos tienen la oportunidad de lograr dicho desarrollo.

Para velar por estos derechos, la Organización de Naciones Unidas (ONU) aprobó en el año 1948, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, instrumento judicial que dicta las recomendaciones para que los Estados velen por los derechos humanos de las personas.

2. - Origen de los derechos del niño/a

Tras los pactos internacionales sobre derechos humanos, en que se reconoce la dignidad intrínseca del ser humano, se acoge y reconoce también, la concepción respecto de que los niños son ciudadanos y sujetos de derechos, y por tanto, las disposiciones legales que resguardan la dignidad de cada ser humano, amparan también a todos los niños y las niñas. Sin embargo, debido

a la distinción y diferenciación que se realiza entre el mundo infantil y el mundo adulto, comúnmente expresan la “inmadurez física y mental” de los niños/as, indicando por ende, que éstos/as requieren mayor protección y cuidados especiales, tanto antes como después del nacimiento. Debido a lo mismo, es que los pactos internacionales sobre derechos humanos, se adaptan de manera especial para ser aplicados en resguardo de la protección de los derechos de los niños/as y jóvenes.

De esa manera surge la Declaración Universal de los Derechos del Niño(a), que nace como una adaptación de los Derechos Humanos, pero con especificaciones especiales, ajustadas para la población infantil.

La Declaración Universal de los Derechos de los Niños, es un documento que reconoce la ciudadanía de los niños y niñas, considerando que éstos/as necesitan protección y cuidado especial. Basado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, este documento integra los principios fundamentales que se deben suponer para suplir la necesidad de protección especial para los niños y niñas.

En la declaración de Ginebra el año 1924, es que se comienza a instaurar la idea de que los niños/as requieren de una protección especial y una carta fundamental de derechos especialmente adaptada.

La Declaración universal de los derechos de niño/a, fue firmada por Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959, con esta declaración se intentó promover los derechos de los niños(as), el rol de la escuela y la familia en este ámbito. La Declaración dicta los principios que posteriormente dará surgimiento a la Convención Internacional de los Derechos del Niño(a),

Bajo este escenario surge la Convención Internacional de los Derechos del niño/a, desde la premisa de que los niños y las niñas son ciudadanos y sujetos de derecho, que gozan de exactamente los mismos derechos que todos los seres humanos, a excepción de las consideraciones especiales que

requiere la atención y protección de éstos, teniendo en cuenta que no poseen las mismas ventajas y condición de poder que los adultos.

En este contexto, se considera a la familia como núcleo e instancia fundamental y propicia para el crecimiento y desarrollo del niño/a en armonía. Para la Convención, la familia es el medio natural para el crecimiento y bienestar de todos sus miembros, y de los niños/as en especial, los cuales deben desarrollarse al seno del amor, la felicidad y la comprensión.

La Convención Internacional de los Derechos de los niños(as) es un tratado internacional que reconoce los derechos de la Infancia y establece como una ley internacional que los Estados partes, deben velar por el cumplimiento y goce de estos derechos, en todos los niños y niñas, sin ningún tipo de discriminación. Significa para los niños(as) que éstos se beneficien de una serie de medidas especiales de protección, lo cual incluye el que reciban beneficios fundamentales como la educación y la atención en salud, y que además puedan desarrollar plenamente su personalidad, habilidades y talentos, recibiendo la información necesaria acerca de cómo ejercer sus derechos y participar en el proceso de manera accesible y activa.

Por tanto...

“La Convención sobre los Derechos del niño (CDN) es una norma de naturaleza jurídica. Abarca un sector importante – niños y adolescentes – en cada una de nuestras sociedades y contiene derechos para los niños con el objeto de mejorar su convivencia, libertad y felicidad” (Silva, 2006: 91)

Finalmente la Convención es adoptada y ratificada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su resolución 44/25, el 20 de noviembre de 1989, y su entrada en vigor se efectúa el 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49. Hasta el año 2005, 192 países se habían convertido en Estados partes de esta Convención.

La entrada en vigor de la CIDN en los Estados partes, marca el inicio de un nuevo paradigma para la infancia, en cuanto a su visión y a las prácticas dirigidas a este segmento de la población, lo que significó un cambio en trato hacia los niños/as, que pasan de ser objetos de derechos a sujetos de derecho, por tanto serán considerados como ciudadanos, lo que significa también un cambio de actitud de parte de la sociedad en su conjunto, para con los niños/as.

3.- Niño/a como sujeto de Derecho

Previo al reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos/as estipulados en un documento legal e internacional como la Convención, la posición asumida por la sociedad frente a la población infantil, se caracterizaba por ser una actitud de proteccionismo exacerbado, donde los niños/as estaban desprovistos de poder frente a cualquier tipo de protagonismo en la contribución tanto a la sociedad, como a su propia formación, solían ser actores pasivos de sus procesos de crianza y educación ante mundo adulto, la participación de los niños/as en la sociedad era prácticamente nula e invisible.

Es sólo durante estas últimas décadas, donde comienzan a ser efectivas estas nuevas consideraciones del mundo infantil, enfatizando en el hecho de que los niño/as son seres humanos y por tanto la relación entre adultos y niños/as debe basarse en que ellos/as también poseen derechos fundamentales. Sin embargo, y en este sentido, Verhellen plantea que, pese a tales avances los adultos aún siguen asumiendo una actitud de dominación hacia los niños. (Verhellen, 2000)

Antes de definir el concepto de niño/a como sujeto de derecho, es necesario aproximarse a las definiciones existentes sobre el concepto de infancia. Desde el punto de vista más básico, *“la infancia puede entenderse como un periodo*

determinado de la vida de un niño o una niña, medible por un intervalo de edad” (Casas, 1998: 23)

Casas afirma que las consideraciones respecto a ese periodo que determina la infancia de un niño/a han tenido múltiples consideraciones. Sin embargo, para efectos de la Convención Internacional de los Derechos del niño/a, la infancia dura hasta los 18 años, a menos que en algún Estado, la mayoría de edad se alcance en una edad menor.

Desde una concepción más abstracta de la infancia, es posible decir que la infancia puede significar ser lo que las personas o la sociedad consideren que es, vale decir una imagen percibida colectivamente de ella y que evoluciona históricamente. (Ibíd.)

En este sentido, y desde un punto de vista más sociológico, *“la infancia puede considerarse como una construcción social, generada en el contexto de un proceso de cambios sociohistoricos que han modificado usos, concepciones y percepciones asociadas a los menores”*. (Hernández y Vicente, 2007: 14)

Ahora bien, la apreciación sobre el niño/a como sujeto de derecho, tiene su origen en su reconocimiento como ser humano, y en tanto ser humano, es persona que tiene derechos fundamentales. Querol (2000), refiriéndose a los pensamientos de Krause, expresa que el individuo es sujeto de derecho debido a su condición racional y tal situación es efectiva desde el momento en que el sujeto comienza a ser, e incluso después de dejar de existir. Campoy (2007), hace referencia a una perspectiva totalmente contrapuesta al enfoque actual de infancia y sus derechos, se refiere a la apreciación que tenían Platón y Aristóteles sobre los niños/as, quienes los catalogaban como seres circunstancialmente incapaces, desconocedores de lo que les conviene. La siguiente cita de Campoy alude a dicho pensamiento de Platón y Aristóteles.

“no existe modo parecido a la idea de defender el mejor interés del niño, éste sólo tiene valor en cuanto a futuro adulto – ciudadano, por lo que

todo el trato que se haya de dispensar al niño, lo que se considera adecuado para él, ha de estar justificado por su adecuación a la consecución de ese futuro adulto – ciudadano pretendido.” (Ibíd.: 17)

Según Gadotti (2003) Janus Korczak el profesor polaco reconocido como el precursor de los derechos del niño, tuvo una visión bastante particular del niño/a, desde una perspectiva simple, desde lo esencial de ser niño/a. Gadotti (Ibíd.), realiza una síntesis de la vida y obra de Korczak, donde destaca sus pensamientos y métodos aplicados a la educación de los niño/as. Para Korczak, los niños/as debían ser comprendidos desde sus referencias como niño/a y no

como futuros adultos, para él, los niños/as no eran sujetos en proceso de formación para ser adultos, sino que eran sujetos completos que vivían su niñez.

Referente a esta imagen de infancia, para Korczak el primer o más importante derecho del niño/a sería su derecho a poder expresarse libremente, otorgándoles el respeto y la confianza que ellos merecen.

Estas concepciones de infancia, se compatibilizan con lo que expresa Verhellen (Op. Cit.) quien hace un llamado de atención a los investigadores del mundo infantil, diciendo que...

“solamente cuando los investigadores aprendan a entender el mundo del niño tal como el mismo niño lo percibe, podrán contribuir a realizar un esquema de los derechos del niño, aunando las necesidades y las de la sociedad”. (Ibíd.: 46)

Hoy en día, y desde la entrada en vigencia de la Convención, lo que prima es la idea de que los niños/as son personas capaces de hacer ejercicio de los derechos que les corresponden de manera legal, y a partir de ello, los estados

deben resguardar todas las medidas legislativas y administrativas para que eso se lleve a cabo.

4.- Deberes de los niños/as

Se ha hablado únicamente de los derechos de los niños/as, y con razón, puesto que es el único concepto que prima en la Convención Internacional de los Derechos del niño/a, materia de estudio de esta investigación. Sin embargo, es un concepto que salta a la luz inmediatamente al hablar de derecho.

Parece ser que el tema de los deberes ha tenido poca relevancia en los asuntos teóricos, sin embargo hay quienes se han dedicado a indagar sobre ese tema. Montero (1993) refiriéndose a los deberes desde el punto de vista de lo jurídico, expresa que éstos no alcanzan la relevancia necesaria en ese terreno, considerando que *“los deberes que derivan de las normas jurídicas, en última instancia, solo pueden fundamentarse en lo moral”* (Ibíd.: 11) es decir hay un traslado desde el plano judicial hacia el plano moral.

Ahora bien, analizando los deberes desde el punto de vista de lo moral, es atinente partir señalando que es posible, en este caso, definir la moral como *“la ciencia de las relaciones que existen entre los hombres, y de los deberes que nacen de las relaciones.”* (Henri, 1812: 1)

Henri manifiesta que la moral viene a ser el conocimiento que deben tener los hombres, inteligentes y racionales, sobre lo que deben hacer o evitar hacer, para lograr convivir felices en la sociedad. (Ibíd.) Vale decir, es posible interpretar el deber como un asunto de normas sociales para la convivencia armónica entre los sujetos.

Retomando las afirmaciones de Montero, quien realiza un análisis sobre el asunto de los deberes desde un punto de vista jurídico, señala que es posible

sistematizarlo a partir de cuatro lineamientos generales, entre los cuales menciona: El deber jurídico como vinculo mágico, el deber jurídico como vinculo espiritual, el deber jurídico como puramente físico, y por último, la negación del deber jurídico. Referente a éste último punto, él se refiere a que se trata de un asunto que carece de sentido, por lo cual se debe eliminar del lenguaje de lo jurídico. (Montero, Óp. Cit.)

En relación a los Derechos Humanos, el tema de los deberes, por lo menos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, sólo en el artículo 29 se hace una breve alusión a los deberes del hombre, donde se expresa que *“toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.”* (Declaración universal de los Derechos Humanos, 1948)

En tanto en el punto dos de este mismo artículo, se señala que:

“en el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, el orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.” (ibíd.)

En primer lugar, en este sentido se apela a un respeto de los derechos comunes en el lugar y contexto donde se relacionan los seres humanos, estableciendo como prioritaria la armonía en la convivencia de los sujetos al interior de la sociedad. Posteriormente se asume la vida democrática como el mejor escenario del ejercicio de derecho en los seres humanos, donde los deberes vendrían a constituir los límites morales para hacer llevadera dicha convivencia.

En cuanto a los niños/as como sujetos de derecho, donde además se les atribuye los deberes, el asunto se vuelve más complejo. Se habla bastante de los deberes de los cuales deben hacerse responsables los niños y las niñas,

en general se apela a deberes relacionados con sus responsabilidades con la escuela, sus tareas, estudios y aquellos relacionados con la convivencia con sus padres y adultos en general, particularmente aquellos que aluden al respeto hacia sus padres y a los adultos.

Sobre ello se refiere Buaiz (2006) cuando alude a los deberes de los niños/as, diciendo que éstos no tienen ninguna importancia, ni doctrinaria, técnica, profesional, ni tampoco alcanzan a tener relevancia social. Él se refiere a una forma más bien peyorativa hacia los deberes, puesto que considera que han sido utilizados como una forma de menoscabo de los derechos que tienen los niño/as. Por ejemplo, expone que, cada vez que un niño invoca a sus derechos, para promoverlos o exigirlos, los adultos anteponen el cumplimiento de sus deberes. (Ibíd.)

Esta apreciación, la atribuye principalmente a quienes comparten de manera más cotidiana con los niños/as como la familia y la escuela, quienes están constantemente recordando los deberes de los niños/a, ello se sostiene en la siguiente cita:

“Muchos sectores de la vida nacional y en particular aquellos más vinculados a la cotidianidad con el niño, especialmente la escuela, reclaman que los derechos de los niños se han convertido en un riesgo para que éstos cumplan sus deberes y que cada día se hace más difícil convencer a los niños de la necesidad de que asuman sus deberes para que puedan tener derechos o, finalmente, que los niños no respetan los derechos de los demás, lo cual constituye una falla a sus deberes, y por tanto una negación de sus propios derechos...” (Ibíd.,: 42)

Buaiz (Ibíd.) deja la interrogante respecto a si el no reconocimiento legal de los Derechos Humanos implica de la misma manera la relación de obligación del sujeto de derecho, vale decir, si el sujeto por el sólo hecho de gozar de

derechos, está obligado a responder con una conducta determinada, que le concibe como el deber jurídico.

En este sentido, y en alusión a los niños termina reflexionando que:

“la existencia de los deberes de los niños y adolescentes, es a su vez, una precisa exigencia a las familias y a la sociedad entera, de cumplir con el deber de orientación adecuada para que los primeros puedan conducirse con arreglo al cumplimiento de los deberes” (Ibid, :49)

En definitiva, los diferentes argumentos expuestos, reflejan una tendencia a desterrar de todo ámbito jurídico al deber humano, y relacionarlo sólo con aspectos morales de sujetos que conviven en sociedad. Refiriéndose a los Derechos Humanos, con mayor razón se hace más imperante dicha apreciación, considerando que el merecer derechos como personas, no se puede condicionar con el ejercicio de un deber. Sin embargo, el asunto del deber no deja de ser materia importante en términos sociales, como un aspecto de convivencia humana y en el caso de los niños/as, una responsabilidad del mundo adulto de generar condiciones armoniosas y de respeto en convivencia, que constituyan un ejemplo en la formación de los niños/as.

5.- Derechos del niño en la escuela.

El tema de los derechos del niño en el ámbito escolar, es posible analizarlo desde dos puntos elementales. Como ya se ha evidenciado, en primer lugar se considera la gran trascendencia que asume el ejercicio de la totalidad de los derechos en el espacio escolar, en sus diferentes aristas, ya sea en la promoción o enseñanza de éstos, básicamente a través de su integración en los contenidos curriculares, o por medio de acciones que faciliten condiciones

de ejercicio pleno de derecho en los alumnos, resguardando que éstos no les sea vulnerados.

Por otro lado, lo anterior se relaciona en gran medida con la mentalidad que asume el mundo adulto, principalmente el perteneciente a la comunidad escolar, respecto del niño/a como sujeto de derecho, del cual se ahondó en capítulos anteriores, puesto que tal mentalidad, posición o percepción, puede ser determinante en cuanto a cómo se aborde en el trabajo directo con los niños/as, como el que ocurre en las instituciones escolares.

Un segundo elemento importante, en cuanto a la relación de los derechos del niño/a con la escuela, es aquel particular derecho que alude precisamente al derecho que tienen todos los niños y niñas, a la educación. En relación a este elemento, bien se sabe que pese a que la Convención Internacional de los Derechos del niño/a, expresa explícitamente que cada uno de los derechos establecidos en su documento, son universales y sin distinción de ningún tipo para todos los niños y niñas del mundo, es evidente la inequidad en cuanto al ejercicio de éste, principalmente en los países menos desarrollados y aún más, en niños provenientes de las familias en situación de vulnerabilidad social.

Retomando la totalidad de los derechos del niño en el ámbito escolar, Le Gal (2002), destaca, los derechos civiles, sociales y culturales, además de las libertades fundamentales, y la importancia de la participación y libre expresión como derecho dentro de la escuela. En cuanto a la libre expresión, señala que ésta se puede desarrollar a través de distintas y diversas manifestaciones, que pueden ser gráficas, orales, artísticas, gestuales, teatrales, etc., así como por medio de los más variados métodos.

Respecto a las libertades fundamentales de las que hace alusión, el autor expresa un aspecto muy importante, que se relaciona en gran medida con la condición del niño/a como sujeto de derecho, señalando que, *“El tener derecho de ejercer una libertad significa la obligación de respetar las reglas y asumir las*

responsabilidad de los propios actos. Libertad y responsabilidad son indisociables” (Ibíd., 51)

También se expresa el derecho a la información, como un derecho que podría pensarse como un aspecto que se da más profundamente dentro de la escuela, puesto que la condición de alumno implica estar en constante búsqueda de ella para cumplir con los fines estudiantiles. Sobre ello, el mismo autor destaca que tanto la familia como la escuela, deben preparar a los niños/as para que éstos, adquieran una mirada crítica ante los escritos e imágenes que se les proponen. (Ibíd.)

En definitiva, para el autor, los niños/as deben tener la posibilidad de expresar su opción sobre todo tipo de evento del que sean parte, o situación que les afecte, lo cual implica necesariamente que estén informados, según su edad y grado de madurez, sobre las opciones existentes, teniendo en cuenta además, las responsabilidades y consecuencias de tomar tal o cual posición o camino. Indica que para ello, la familia como la escuela, deberán abrir los espacios para esto que sea posible, generando las condiciones para el que el niño/a pueda expresar libremente sus opiniones, en un ambiente de respeto y libertad, donde pos supuesto, los adultos sepan escuchar. (Ibíd.)

Estrechamente, la posibilidad de asociarse para los niños/as dentro de la escuela, como parte del ejercicio pleno de la participación, implica un aprendizaje significativo sobre las formas cooperativas de convivencia con los demás, lo que implica el ejercicio de actitudes como el compartir y construir reglas comunes, que van a significar el ejercicio de una ciudadanía desde la propia escuela.

SEGUNDA PARTE
MARCO REFERENCIAL

CAPITULO IV

MARCO JURÍDICO DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y LAS INSTANCIAS DE PROTECCIÓN DE DERECHO DE INFANCIA EN CHILE.

El capítulo expuesto a continuación, describe elementos referentes al ámbito del derecho internacional, relacionados con los Derechos del niño(a), de importancia trascendental para los efectos de este estudio, que contempla como uno de los ejes central, la condición de los niños y niñas como sujetos de derechos. Por ello, se hará referencia a marcos legales y normativos desprendidos de pactos internacionales en materia de Derechos Humanos, principalmente los alusivos a la Convención Internacional de los Derechos de Niño(a)

1.- Convención Internacional de los derechos del niño/a

Los gobiernos de los Estados parte, deben cumplir con una serie de requerimientos para velar a cabalidad con los aspectos de la Convención, los cuales se refieren a:

- Formular un programa nacional amplio para la infancia
- Establecer organismos o mecanismos permanentes para promover la coordinación, la verificación y evaluación de los sectores gubernamentales.
- Velar porque todas las leyes relativas a la infancia, sean compatibles con la Convención.
- Aumentar la presencia de niños y niñas en los procesos de formulación de políticas de todos los sectores del gobierno, introduciendo una especie de evaluación de los efectos de las medidas referidas a la niñez.

- Realizar un análisis presupuestario que establezca la proporción de fondos públicos que se destinen a infancia, asegurando que estos recursos se utilicen de forma efectiva.
- Incrementar la toma de conciencia y difundir información sobre la Convención, a través de programas orientados a todas aquellas personas que participen en la formulación de las políticas gubernamentales y que además trabajen con niños/as o para ellos.
- Integrar a la sociedad civil, incluyendo a los niños/as, en el proceso de aplicación y en la concientización de la opinión pública sobre los derechos de la infancia.
- Establecer por ley oficinas independientes, defensores de pueblo, comisiones u otras instituciones, para promover y proteger los derechos de la infancia.

Principios fundamentales:

- No discriminación: El niño no deberá sufrir debido a su raza, color, género, idioma, religión, nacionalidad, origen social o étnico, o por ninguna opinión política o de otro tipo; ni tampoco debido a su casta o por alguna discapacidad.
- El interés superior del niño: las leyes y las medidas que afecten a la infancia deben tener primero en cuenta su interés superior y beneficiarlo de la mejor manera posible.
- Supervivencia, desarrollo y protección: las autoridades del país deben proteger al niño y garantizar su desarrollo pleno - físico, espiritual, moral y social.
- Participación: Los niños tienen derecho a expresar su opinión en las decisiones que le afecten, y que sus opiniones se tomen en cuenta.

Estos principios definen ejes centrales de la Convención, y se expresan y especifican en sus artículos.

Si bien, los derechos de los niños y las niñas están contenidos dentro de los 54 artículos de la Convención, se han definido cuatro categorías, dentro de las cuales, es posible expresar de manera sintética los derechos contenidos en ésta. Estas categorías de son:

- Principios rectores: esta categoría incluye los principios mencionados anteriormente (No discriminación, El Interés superior del niño/a, La supervivencia y el Desarrollo y el Derecho a la Participación) los cuales constituyen la base de la Convención, vale decir, que cada principio estará presente de manera implícita en cada uno de los derechos del niño estipulados en la Convención. (www.unicef.cl)
- Derecho a supervivencia y al desarrollo: Esta categoría incluye aquellos derechos relacionados con las aptitudes y recursos que requieren los niños/as para su supervivencia y desarrollo. Los derechos que contempla son: Derecho a una alimentación adecuada, vivienda, agua potable, educación oficial, atención primaria en salud, tiempo libre y recreación, actividades culturales e información sobre sus derechos. (Ibíd.)
- Derechos a la protección: Éstos se refieren a todos aquellos derechos dirigidos a proteger a los niños/as contra todo tipo de malos tratos o vulneraciones como: explotación, crueldad. También contempla aquellos derechos en situaciones especiales como en contexto de guerra, y la protección contra abusos del sistema judicial criminal. (Ibíd.)
- Derechos a la Participación: Esta categoría integra los derechos que tienen los niños/as a la libertad de expresión, expresar su opinión en los asuntos que afecten su vida social, económica, religiosa, cultural y política. Esto incluye la libertad para emitir opiniones, derecho a ser

escuchados, a acceder a la información, y el libre derecho a asociarse.
(Ibíd.)

En relación a la particularidad de los 54 artículos de la Convención, para efectos de este documento, se hará mención al primer artículo, que define a los niños como sujetos de derechos, además de señalar aquellos artículos específicos referidos al ámbito de la educación

Artículo N° 1

“Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que se aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.”
(Convención sobre los Derechos del Niño, 1989:2)

Ahondando en la definición de infancia descrita en el artículo 1 de la Convención, cabe hacer mención que la concepción actual de infancia a la cual hace referencia la CIDN, considera a los niños y niñas, no como una propiedad de sus padres ni de los adultos, ni tampoco como beneficiarios indefensos, sino que por el contrario, como seres humanos y titulares de sus propios derechos y por tanto individuos miembros de una familia y comunidad, con derechos y deberes acorde a su etapa de desarrollo.

La Convención Internacional, dentro de sus 54 artículos, define de manera específica, en el artículo 28, los asuntos correspondientes a la educación de los niños y niñas.

Artículo N° 28

1. *“Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:”* (Ibíd.: 9)

a) *Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;* (Ibíd.: 9)

b) *“Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad.”* (Ibíd.: 9)

c) *“Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuanto los medios sean apropiados;”* (Ibíd.:9)

d) *“Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas.”* (Ibíd.:9)

e) *“Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.”* (Ibíd.:9)

2. *“Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente convención.”* (Ibíd.:9)

3. *“Los Estados Parte fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.”* (Ibíd.: 10)

El descrito artículo 28, estipula elementos referentes al derecho a la educación, señalando que, aunque de manera gradual, ésta debe ser gozada de manera igualitaria por todo niño y niña. En relación a ello, la igualdad en el derecho a la

educación, ha sido implementada más bien en cuanto a la cobertura educacional y la disposición gratuita de este derecho, independiente de la variable “calidad”, que en lo concreto, está lejos de ser un aspecto incluido cabalmente como un derecho.

A grandes rasgos, se apela además al acceso a la educación, es decir que todos y todas puedan recibir educación, sin ser una condicionante la capacidad de pago económica de los niños/as y/o de sus padres.

También se establecen márgenes referentes al trato que deben recibir los niños versus la disciplina que se les debe inculcar en su formación educacional y académica, estableciendo que, para inculcar disciplina en los niños/as, se debe tener en consideración sus derechos, sin transgredirlos de ninguna manera ni bajo ninguna condición, teniendo un cuidado especial en el tipo de sanción que se pueda utilizar con ellos/as en el caso de que se quiera corregirlos.

Se señala también, el afán de lograr disminuir o anular las tasas de analfabetismo en mundo, por tanto los Estado partes deben incorporar medidas para que así suceda.

Por último, mencionar el rol de los estados en el cumplimiento de estos derechos, siendo de suma importancia la política pública que promueva cada Estado parte en velar de manera integral las indicaciones de estos principios.

De manera más específica, el artículo 29 de la Convención señala las orientaciones que debe considerar la educación de los niños/as. Descrito a continuación.

Artículo 29

1. *“Los Estados Parte convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:”* (Ibíd.: 10)

a) *“Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.”* (Ibíd.: 10)

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.”* (Ibíd.: 10)

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 a la suya;”* (Ibíd.: 10)

d) *“Preparar al niño para asumir una vida responsable en una 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;”* (Ibíd.:10)

e) *“Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.”* (Ibíd.: 10)

2. *“Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los participantes y de las entidades para establecer y dirigir 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.”* (Ibíd.: 10)

Lo expresado en el artículo 29, tiene relación directa con los elementos que se deben transmitir a los niños con la educación, aludiendo a valores y pautas culturales propias de la nación donde se desenvuelve el niño/a. Se señala que los niños/as deben desarrollar su personalidad, capacidades y habilidades de manera cabal, expresando el máximo de ellas.

La educación debe ser el espacio propicio para que los niños/as aprendan a desenvolverse en una convivencia basada en la tolerancia y respeto de los

derechos y libertades humanas, establecidos en la carta fundamental de los derechos humanos, orientando la educación hacia principios democráticos y de respeto del otro.

También se expresa el énfasis que debe otorgarse al respeto por el medio ambiente, a modo de fomentar en la sociedad, la importancia de velar por un ambiente y entorno óptimo para vivir, tanto para las presentes como para las futuras generaciones.

Tal como se expresó en un comienzo, los Estados partes que han firmado la presente Convención de los Derechos del niño/a, han debido adaptar su legislación con el fin de cumplir con los dictámenes que indica el derecho internacional en materia de infancia, por lo mismo, en el caso del Estado Chileno, se ha traducido en el diseño de políticas públicas a favor de la infancia y de la adolescencia, las cuales pretenden velar por el resguardo, protección y promoción de los derechos de este segmento de la población en el país.

2.- Política de infancia en Chile.

El Estado Chileno, ratifica la Convención Internacional de los Derechos del niño, el 14 de agosto del año 1990, con lo cual asume la responsabilidad y el deber legal de custodiar la protección de los derechos de los niños(as) y por tanto asumir los alcances de dicha Convención incorporándola dentro de su legislación nacional.

Debido a lo anterior, es que la política pública en Chile ha debido adaptarse al nuevo enfoque de infancia propuesto por la Convención de los derechos del niño(a) adhiriendo a las nuevas concepciones que señalan la infancia como sujeto activo de derecho.

De esta manera, y haciendo frente a la ausencia de integralidad de la política pública en materia de infancia, que atiende sus asuntos relacionados de

manera sectorizada, es que surge en el año 2000 la necesidad de instaurar desde una perspectiva más holística las políticas dirigidas a cubrir de manera cabal las necesidades de los niños(as), en concordancia con sus derechos y deberes. Por tal razón, trabajaron de manera conjunta Ministerios y Servicios públicos, en la elaboración de los lineamientos generales de la política de infancia y adolescencia que se presentará a continuación.

2.1 Política Nacional a favor de la Infancia y Adolescencia 2001 – 2010

La política de infancia y adolescencia justifica su existencia, entre muchos otros aspectos, en que los programas y beneficios dirigidos a la infancia desde la nación Chilena, no han respondido de manera general los problemas de la infancia, lo que se ha traducido en que aparato estatal que da respuesta a estas áreas, haya otorgado mayor énfasis en las acciones focalizadas a visualizar a los niños(as) como objetos de protección y no como sujetos de derecho.

Por otro lado, y en referencia a la sectorialidad que se señalaba al principio, es que se reconoce que la oferta pública para la infancia se ha limitado a tres elementos centrales, como la Educación, la Salud y la Justicia, y que por tanto no se ha visualizado de manera explícita la relación de éstas con los derechos de la infancia y sus necesidades. (Gobierno de Chile, 2000)

Esta política intenta orientar y ordenar cada una de las acciones que realicen los gobiernos a favor de la infancia y la adolescencia, reconociendo sus necesidades básicas de niños sujetos de derechos, y además determinar la responsabilidad que debe asumir la sociedad en su conjunto para que estos derechos sean respetados. Por tanto esta política cumplirá la función orientadora y articuladora de las acciones gubernamentales en materia de infancia.

2.2.- Principios rectores y orientadores de la política pública de infancia y adolescencia

a) Principios rectores generales:

- El niño sujeto de derecho especial
- El interés superior del niño

Responsabilidad primordial de los padres y la familia en la crianza de sus hijos, e igualdad entre la madre y el padre.

Los principios rectores generales, se refieren a aspectos trascendentales que cruzan de manera transversal a todos los otros derechos, partiendo de la base de que los niños son humanos y que así como existen los derechos protectores de la humanidad, el niño/a requiere estos mismos derechos con especificaciones adaptadas a su condición de niño, suponiendo que éstos tienen intereses superiores.

b) Principios orientadores específicos

- Respeto a la vida y al desarrollo integral del niño en cada una de sus etapas
- Igualdad de derechos y de oportunidades
- Autonomía progresiva del niño en el ejercicio de sus derechos
- No discriminación y respeto de la propia identidad
- Libertad de pensamiento y de expresión
- El Estado garantiza, promueve, asiste, y repara los derechos de los niños, niñas y adolescentes, mirando el interés superior del niño.
- Efectividad en la aplicación de los derechos del niño.

Con los derechos y principios anteriormente expuestos, la política pública para la infancia y adolescencia pretende lograr un impacto en un corto plazo, dejando en evidencia las condiciones y derechos que la sociedad debe garantizar para sus niños, niñas y adolescentes, en el marco de las orientaciones éticas, valóricas y operativas que proporciona la Convención Internacional de los Derechos del Niño(a). (Ibíd.)

Continuando con las orientaciones y aplicaciones de la legislación en materia de derecho infantil en Chile, es que se dará una mirada general a las instancias existentes en el sistema institucional de nación, que abordan y adoptan de manera explícita las consideraciones descritas respecto a los derechos del niño(a).

3.- Instancias de protección de la infancia en Chile

Las instancias referidas a la infancia en Chile, han tenido un sesgo orientado a la protección de la infancia desvalida, más que a la formación y protección de sus derechos, un ejemplo claro de ello, fue la creación de la Ley de Menores N° 16.618, modificada por última vez el año 2004, que se remite a la protección de la infancia en cuanto las atribuciones y responsabilidades del mundo adulto frente a los menores de 18 años de edad. (www.sename.cl)

También se destaca la Ley de Tribunales de familia N° 19.968, del año 2004, la cual contribuye a mejorar la tarea del Servicio Nacional de Menores SENAME, definiendo sus competencias e instruyendo acerca de las implicancias judiciales de las medidas de protección de los derechos para los niños(as) y adolescentes. (Ibíd.)

El Servicio Nacional de Menores (SENAME) se orienta en proteger a los sujetos de entre 0 y 18 años que hayan sido vulnerados en sus derechos, que

se encuentren en situación de riesgo y/o vulnerabilidad y que tengan comprometida la plenitud de su desarrollo. (Ibíd.)

La misión señalada por el SENAME es:

“Contribuir al desarrollo del sistema de protección social de la infancia y adolescencia a través del ejercicio de derechos y la reinserción social y/o familiar de niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos e infractores de ley, mediante una red de programas ejecutados directamente o por organismos colaboradores del Servicio” (Ibíd.)

Sus objetivos estratégicos se componen por:

Desarrollar y optimizar la oferta de programas que contribuyan al sistema de protección social de la infancia y adolescencia. (Ibíd.)

Fortalecer la implementación del modelo de reinserción social y/o familiar, mediante el desarrollo de la función normativa-técnica con criterios de calidad, territorialidad, intersectorialidad e incorporación del enfoque de género. (Ibíd.)

Realizar un proceso de mejora continua de la calidad de las prestaciones optimizando la función de supervisión y asesoría a la red de programas, mediante el desarrollo de metodologías que permitan una mejor evaluación y análisis para la retroalimentación. (Ibíd.)

Mejorar la eficiencia de los recursos invertidos en la red de programas, a través de un proceso de mejoramiento de la gestión institucional y de un plan de desarrollo de los organismos colaboradores. (Ibíd.)

El SENAME es la instancia gubernamental de mayor reconocimiento frente a los temas de protección de la infancia. Se destaca además la existencia de las Oficinas de protección de los Derechos de la Infancia, (OPD) son organismos de atención ambulatoria que realizan acciones de protección de los derechos de la infancia, desde una perspectiva integral. Son de carácter Local ya que

cada comuna cuenta con una OPD, actúan en convenio entre el SENAME o las Municipalidades. (Ibíd.)

Entre las gestiones que estos organismos realizan, se destacan la promoción de los derechos de la infancia y la implementación de sistemas locales de protección y la atención a niños, Niñas y adolescentes que requieran protección y que estén siendo atendidos en otros sistemas. (Ibíd.)

Como se ha podido apreciar, las instancias formales, como el SENAME y las OPDS abocadas a desarrollar y velar por el cumplimiento y promoción de los derechos del niño(a) desde la institucionalidad Chilena, son escasas y limitantes en su labor, y no se contempla la existencia de organismos gubernamentales que dediquen un trabajo integral en este sentido, más allá de las labores de protección y resguardo del cumplimiento de ejercicio de derechos en los niños/as Chilenos.

CAPITULO V

ESPECIFICIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO EN CHILE Y SU SISTEMA DE ESCUELAS MUNICIPALES.

En el capítulo que sigue a continuación, se exhibirán aspectos técnicos, y normativos de las políticas que integran el Sistema Educacional Chileno, referido a su funcionamiento interno y las aristas que lo componen.

1.- Política escolar Chilena

La educación chilena, actualmente se rige por la Ley General de Educación número 20.370, publicada el 12 de septiembre de 2009, la cual deroga la anterior Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). En términos generales, la ley regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa, fijando los requisitos mínimos que se debiesen exigir en los distintos niveles de educación. Esta nueva ley se orienta a obtener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad en sus servicios.

Esta Ley define a la educación, en su Artículo N ° 2, estableciendo que:

“La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y

para trabajar y contribuir al desarrollo del país.” (Ley General de Educación 20.818, 2009: 1)

Así mismo, la LGE contempla los siguientes principios respecto a la educación:

Universalidad y educación permanente. La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida. (Ibíd.)

Calidad de la educación. La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley. (Ibíd.)

Equidad del sistema educativo. El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial. (Ibíd.)

Autonomía. El sistema se basa en el respeto y fomento de la autonomía de los establecimientos educativos. Consiste en la definición y desarrollo de sus proyectos educativos, en el marco de las leyes que lo rijan. (Ibíd.)

Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por el. (Ibíd.)

Responsabilidad. Todos los actores del proceso educativo deben cumplir sus deberes y rendir cuenta pública cuando corresponda. (Ibíd.)

Participación. Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso educativo en conformidad a la normativa vigente. (Ibíd.)

Flexibilidad. El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades. (Ibíd.)

Transparencia. La información desagregada del conjunto del sistema educativo, incluyendo los ingresos, gastos y los resultados académicos, deben estar a disposición de los ciudadanos, a nivel de establecimiento, provincia, región o país.

Integración. El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.

Sustentabilidad. El sistema fomentará el respeto al medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales, como expresión concreta de la solidaridad con las futuras generaciones. (Ibíd.)

Interculturalidad. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia. (Ibíd.)

La existencia de esta nueva ley de educación, la cual tiene sus raíces en las demandas del movimiento estudiantil secundario originado el año 2006, el cual buscaba un cambio radical en sistema educativo, básicamente en ámbito estructural del sistema de educación. Si bien efectivamente se derogó la LOCE originándose una nueva Ley de educación, como la LGE, ésta no ha significado un cambio trascendental en el sistema de educacional chileno. El modelo administrativo y de financiamiento sigue siendo el mismo. Por lo mismo es posible señalar que, más allá de los nuevos elementos que se han integrado a la nueva ley de educación, hasta la fecha no se evidencian cambios sustantivos al sistema de educación.

1.1.- Reformas anteriores:

Las reformas al sistema educativo en Chile, se han venido gestando desde la década del '70, donde uno de los cambios más significativos, dice relación con la descentralización del sistema administrativo, a través del traspaso de las atribuciones a los municipios, quedando la administración de los

establecimientos públicos del ámbito de la salud y la educación, en manos de las municipalidades. Anterior a ese cambio, el Ministerio de Educación, era la entidad estatal responsable tanto del financiamiento, como de la regulación de los contenidos curriculares. (Paredes, Lizama, 2006)

La reforma del año 1980, dio paso a una nueva organización interna del sistema educativo descentralizado, para ello, desde los municipios se crearon los Departamentos de Administración de la Educación Municipal (DAEM), quienes se encargaron de la administración de las escuelas. Además y de manera alternativa a los DAEM, se crearon las Corporaciones Municipales, que cumplían funciones similares de administración.

Debido al nuevo modelo administrativo generado tras las reformas, que por cierto se mantiene hasta la actualidad, se categorizaron tres tipos de establecimientos educacionales:

a) Escuelas Municipales: Son administradas por los Departamentos Administrativos de Educación Municipalizada, o por las Corporaciones Municipales. Se financian a través de un subsidio que se mide según el número de alumnos que asistan a clases.

b) Escuelas particulares subvencionadas: Éstas también son financiadas en parte por un sistema de subvención según número de alumnos asistentes. Pueden ser gratuitas para los usuarios o bien tener un sistema de financiamiento compartido.

c) Escuelas privadas: No reciben ningún tipo de financiamiento de parte del Estado, funcionan con inversiones privadas y la contribución o pago de matrículas y mensualidades de los padres.

Independientemente del financiamiento y administración de los establecimientos educacionales en Chile, el Ministerio de Educación es la

entidad que dicta de manera transversal los contenidos y lineamientos básicos que deben recibir los estudiantes chilenos.

En este sentido, el Ministerio de Educación, cuenta con objetivos específicos para cada nivel de educación; Pre- escolar, básica, media, universitaria. Para efectos de este estudio se revisaran las orientaciones referidas al nivel básico.

2.- Orientaciones y contenidos de la Educación básica en Chile.

El Ministerio de Educación Chileno, para efectos de la enseñanza básica, se ha propuesto una serie de objetivos transversales, que el sistema curricular nacional debe considerar en la proporción de los contenidos básicos.

Estos objetivos son:

- Potenciar los aprendizajes de los alumnos en lenguaje, matemática, ciencias naturales y sociales. (www.mineduc.cl)
- Implementar el nuevo currículo en todos los subsectores contemplados para la enseñanza básica, con énfasis en las áreas de lenguaje y matemática, en el primer ciclo básico, pero extendiéndose gradualmente a un apoyo técnico en segundo ciclo, que otorgue una mirada más sistémica a la educación. (Ibíd.)
- Desarrollar capacidades técnicas en las bases del sistema (profesores, directivos, supervisión, sostenedores) que faciliten el logro de los objetivos anteriores. (Ibíd.)

Los contenidos curriculares para la enseñanza básica se presentan en el cuadro a continuación:

Cuadro N° 1

Subsectores de aprendizaje de la Enseñanza Básica. Referencia: 7° a 8° año.

SECTOR DE APRENDIZAJE	SUBSECTOR	Nº MÍNIMO DE HORAS
Lenguaje y Comunicación	Lenguaje y comunicación	4
	Idioma extranjero	2
Matemáticas	Educación matemática	4
Ciencia	Estudio y Comprensión de la Naturaleza	2
	Estudio y comprensión de la Sociedad	2
Tecnología	Educación Tecnológica	2
Artes	Educación Artística	-
Educación física	Educación física	-
Orientación	Orientación	2
Religión	Religión	2

Fuente: www.curriculum-mineduc.cl

El cuadro expuesto, indica que las asignaturas a las cuales se les destinan más horas, son Lenguaje y Comunicación y Educación Matemáticas, con

cuatro horas destinadas respectivamente. El resto de los ramos son desarrollados sólo en dos horas semanales. Esto evidencia una importancia superior otorgada a los ramos de Lenguaje y Matemática, respecto del resto de las asignaturas.

2.1.- Subsector: Estudio y comprensión de la Sociedad

Dentro de la malla curricular, uno de contenidos más atinentes a la temática de derecho de infancia, y al rol de la escuela en la formación de ciudadanos, es el *Estudio y comprensión de la Sociedad*, el cual tiene como propósito que lo alumnos aprendan conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para la comprensión de la sociedad en su totalidad, haciendo hincapié en el contexto social, la cultura inmediata y las comunidades en que se agrupan las personas, y el futuro y rol que los alumnos desempeñaran en una sociedad plural y solidaria en un mundo crecientemente interdependiente.

Los contenidos provienen de los ámbitos disciplinarios tales como:

- Historia y Geografía
- Economía
- Educación Cívica
- Sociología

Estos temas, que se introducen de manera gradual en los alumnos, deben otorgar a los estudiantes las bases fundadas en la comprensión, identidad nacional, respeto y apreciación de los principios del estado de derecho y la democracia.

2.2.- Política de derecho de infancia al interior de los programas educativos.

Los contenidos del nivel básico, referentes a la temática de derecho de infancia, tienen su contexto en los elementos descritos anteriormente, puesto que a nivel curricular, están incluidos en las áreas académicas mencionadas con anterioridad, sin embargo, son entregados de manera gradual, aunque específicamente éstos se explicitan en el currículo de 2° básico. (Mineduc, 2002)

Los objetivos fundamentales de estos contenidos se relacionan con:

- Conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio de igualdad de derechos. (Ibíd.)
- Valorar el carácter único de cada persona, y por lo tanto, la diversidad de los modos de ser. (Ibíd.)

El contenido se acota al objetivo de comprender que los niños y niñas tienen derechos y que éstos deben ser respetados.

Otro objetivo fundamental de los contenidos curriculares de los niños(as) de 2° básico, es que deben *comprender que todas las personas tienen responsabilidades que cumplir y valorar el aporte que instituciones sociales hacen a la vida en sociedad.*

Respecto a especificidades en torno a los contenidos alusivos a los derechos del niño, se expresa que éstos deben ser expuestos a través de ejemplificaciones cotidianas. En base a ello, el Ministerio de Educación señala que no basta con que los niños/as aprendan sus derechos a través de un texto escolar, o por medio de una cátedra, sino que se debe contemplar que ellos/as socialicen sobre el tema, reflexionen, e intercambien opiniones y experiencias en torno a ello (Ibíd.).

Así mismo, el Ministerio de Educación hace alusión al tipo de convivencia que deben tener los adultos con los niños al interior de los establecimientos educacionales, cuya relación debe basarse en el respeto de sus derechos, por tanto la disciplina o las sanciones formadoras dirigidas a los niños/as, no deben, en ningún caso, sobreponerse a los derechos que los niños/as tienen. (Ibíd.)

En este sentido, el llamado que se les hace a los adultos que trabajan con niños al interior de las escuelas, es que las relaciones interpersonales se generen en una dinámica de respeto y asertividad, en el sentido de escuchar a los niños, considerar sus opiniones y enseñarles a respetar a los otros y respetarse a ellos mismos, dejando de lado la imposición o el abuso de poder. Esto a través de ejemplos cotidianos y cercanos a ellos/as.

Además, desde el Ministerio de Educación se hace énfasis sobre el derecho de los niños/as a no ser discriminados bajo ninguna circunstancia, por tanto en ningún caso se les puede negar asistir a un establecimiento educacional, por ejemplo, por razones de embarazo precoz, por ser portadores VIH, o por ser inmigrantes de otra nacionalidad. En aquellos casos especiales, en que el niño/a lo requiera, por enfermedad o trastorno u otro particular, estará a disposición de aquellos niños/as escuelas especiales para ellos. (Ibíd.)

También se expresa desde la política pública educacional, que los niños/as en el contexto escolar, deben tener la posibilidad de expresar y participar en las instancias que permitan a los niños/as desarrollar sus habilidades y aptitudes al máximo de sus capacidades, así como también, participar en su proceso de aprendizaje, en las instancias de organización de los niños/as, como centro de alumnos, consejos de cursos, o consejo escolar, desarrollando sus habilidades sociales y de participación en los procesos sociales.

Respecto a los casos de vulneración de derecho en que se puedan ver afectados los niños/as del sistema escolar, por ejemplo, en situaciones de

abuso sexual o agresión física, la escuela (director, profesores, inspector, etc.) deben, según lo establecido en el código penal Chileno, hacer la denuncia correspondiente a Carabineros, Policía de investigaciones, Ministerio Público o Juez de Garantía, y a su vez, deben proporcionar al niño/a la asistencia psicológica o social necesaria para enfrentar en hecho. (Ibíd.)

Por último, en los casos en que se produzcan agresiones entre los propios alumnos, la escuela debe llevar a cabo medidas para que se resuelvan de manera pacífica los conflictos, y establecer sanciones para aquellos niños/as que impulsen dichas agresiones. Para ello, los establecimientos cuentan con reglamentos internos de convivencia, y procedimientos de resolución de conflictos como la mediación escolar.

En conclusión, los principios que rigen la política de educación en Chile, son universales para todos los estudiantes del país, por tanto se deben aplicar en todos los establecimientos del país, aunque varíe su sistema de financiamiento y administración. Sin embargo, en la práctica y cotidianeidad se hacen explícitas las diferencias entre la enseñanza y aprendizaje de los/as alumnos/as pertenecientes a un sector u otro de la educación, principalmente por razones de calidad y equidad en la educación, así como también por condicionantes socioeconómicas de los niños/as y sus familias.

Por lo mismo, se hace más explícita la escasa calidad de la educación en los establecimientos financiados y administrados por el sector público, tanto por la desventaja de sus recursos disponibles, como por la situación de vulnerabilidad social en que se encuentran sus usuarios, lo que en definitiva les significa a los establecimientos educacionales municipales, mayores esfuerzos para equipararse o semejarse a la educación de calidad.

3.- Deficiencias del sistema de educación municipal Chileno.

En primer lugar, hay que tener presente que el sistema municipal, subvencionado y el privado, presentan diferencias notorias entre sí, básicamente referidas a la calidad de la educación y a los recursos destinados a los servicios que ofrecen en cada establecimientos. Internándose en las inequidades, estas mismas diferencias se expresan también, entre los municipios administradores y financieros de la educación, ya que entre ellos, existen diferencias significativas en cuanto a sus recursos y capacidad de gestión y administración. Por tanto, una escuela municipal de una comuna pobre, estará en desventaja significativa, no sólo en comparación con una escuela privada, sino que además verá disminuida su calidad ante otra escuela municipal pero financiada y administrada por un municipio con grandes recursos.

Como ya se ha mencionado, las características socioeconómicas de los alumnos de un sistema u otro de educación, también inciden en el tipo y calidad de educación que reciben los niños, partiendo de la base de que los padres de los niños(as) escogen los establecimientos educacionales que estén al alcance de su poder de financiamiento, por tanto, una familia de menores ingresos difícilmente podrá acceder a una escuela particular o particular subvencionada que ofrezca educación de mejor nivel que una escuela gratuita, debido a los elevados costos económicos que puede significar que el niño o la niña se beneficien de esa calidad.

El tema de la calidad en la educación es un elemento recurrente, sobre todo al internarse en temas de derecho a la educación, que implica necesariamente que este derecho sea ejercido de manera explícita, significando no sólo cobertura u obligatoriedad, sino que además un conjunto de aspectos que de manera integral permitan que los niños/as ejerzan de manera íntegra su derecho a la educación.

Uno de los mecanismos de medición de la calidad de la educación de más relevancia en Chile, utilizado de manera transversal para evaluar los aprendizajes de los alumnos tanto del sector público como privado de educación, es el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que se realiza cada año a los alumnos de 4°, 8° básicos y 2° medios del sistema escolar.

Este indicador es un referente claro de los índices de calidad que tiene la educación Chilena, otorgando estadísticas significativas respecto a qué es lo que los niños aprenden en sus escuelas y la calidad de tales aprendizajes. Desafortunadamente los índices arrojados por este instrumento de evaluación, generalmente señalan de manera clara, las notorias diferencias existentes en la educación Chilena, principalmente el desmedro de la educación pública en comparación con la educación privada o de financiamiento compartido.

CAPITULO VI

CONTEXTUALIZACIÓN DE COMUNAS Y ESCUELAS BÁSICAS MUNICIPALES SUJETAS A ESTUDIO

Para esta investigación se han escogido tres comunas de la Región Metropolitana de Chile, ubicadas geográficamente en distintas áreas de la región. Las comunas son; Quinta Normal. Pedro Aguirre Cerda y San Bernardo. De cada una de estas comunas, se ha escogido un establecimiento básico municipal, los cuales serán caracterizados a continuación, junto con las respectivas comunas.

1.- Quinta Normal: Escuela Abate Molina.

La comuna de Quinta Normal, es una comuna de la provincia de Santiago de la Región Metropolitana de Chile, está ubicada en la sección central de la ínter comuna de Santiago de centro.

Sus límites geográficos son:

- Norte: Renca - Sur: Estación Central y Lo Prado
- Oriente: Santiago - Occidente: Cerro Navia.

La superficie de la comuna es de 1.240 Hectáreas (12.4 Km²) que corresponde al 0.0008% del total de la superficie de la Región Metropolitana. (Pladeco Quinta Normal, 2004)

Respecto a sus habitantes, según el Censo de 2002, tiene 104.012 habitantes, de los cuales 50.509 pertenecen al género masculino y 53.503 son del género femenino. (íbid.)

En cuanto a las estadísticas referidas a la educación, Quinta Normal presenta altos índices de cobertura educacional municipal, reflejada en 71,80%. Referente a la asistencia escolar de la comuna ésta es de un 91, 03%. (Ibíd.)

1.1.- Establecimiento Escuela Básica Abate Molina

A continuación se expondrá una breve caracterización del establecimiento Abate Molina de Quinta Normal.

Cuadro N° 2

Datos del establecimiento

<i>Escuela Abate Molina</i>	<i>Datos del establecimiento</i>
Dependencia	Municipal
Matricula	258 alumnos/as
Cursos que imparte	Educación básica
Comuna	Quinta Normal

Fuente: Investigación directa.

La escuela Abate Molina es un establecimiento de carácter municipal, su administración está a cargo de la Corporación municipal de educación de la municipalidad de Quinta Normal. Imparte educación en los niveles de pre básica y básica.

Ésta, es una escuela que beneficia a alumnos principalmente del sector socioeconómico medio bajo, como la mayoría de las escuelas municipales de Chile, sin embargo, la comuna de Quinta Normal, en comparación con otras comunas de similares características socioeconómicas de la región

metropolitana, presenta buenos índices de educación, especialmente aquellos referidos a la cobertura y a la asistencia de los alumnos.

1.2.- Promedio SIMCE 2008

- Puntajes de los alumnos de 4° básico

Antecedentes de los alumnos evaluados por el SIMCE

En este nivel se evaluaron 33 alumnos, de los cuales el 35% corresponde a niñas y el 65% a niños. A nivel general se trata de alumnos pertenecientes al sector socioeconómico medio bajo, donde los hogares perciben un ingreso que varía entre los \$148.000 hasta los \$230.000 (MINEDUC, 2008)

Cuadro N° 3

Resultados de la prueba SIMCE año 2008, en comparación con los resultados 2007

Promedio SIMCE	Lenguaje y comunicación	Educación matemática	Comprensión social del medio.
Promedio SIMCE año 2008	251	226	248
Promedio 2008 del establecimiento comparado con resultados 2007	Subió 44 puntos	Subió 16 puntos	-
Promedio 2008 del establecimiento comparado con	Es 8 puntos más bajo	Es 21 puntos más bajo	similar

el promedio nacional			
----------------------	--	--	--

Fuente: Ibíd.

Respecto a la información expuesta en el cuadro, los resultados de las evaluaciones en el 4° básico de la escuela Abate Molina del el año 2008, reflejan una mejoría en los puntajes respecto al año 2007, tanto en la asignatura de matemática, como en Lenguaje y Comunicación, haciendo hincapié en que la mejoría es más significativa en el ramo de Lenguaje y Comunicación que en Matemáticas.

Pese a esta mejora, el promedio que presenta el establecimiento es un reflejo de lo que ocurre en la generalidad, en cuanto a la realidad de los establecimientos públicos de carácter municipal, que obtienen resultados deficientes y bajos respecto al promedio nacional, que por cierto, también es precario.

En cuanto a los alumnos de 8° básico de este mismo establecimiento, siendo evaluados 29 alumnos, donde el 16% son mujeres, mientras que el 84% son hombres. Los alumnos corresponden en su mayoría al sector socioeconómico medio bajo, donde sus familias han declarado tener ingresos familiares que varían entre los \$138.000 y los \$215.000. (Ibíd.)

Cuadro N° 4

Tabla promedios SIMCE obtenidos por 8° básico del establecimiento

Promedio SIMCE	Lenguaje y comunicación	Educación matemática	Estudio y comprensión de la naturaleza	Estudio y Comprensión de la sociedad.
Promedio SIMCE 2007	200	211	208	195
Promedio 2007 del establecimiento en comparación con el año 2004	Bajó 17 puntos	Se mantuvo	Bajó 19 puntos	Bajó 26 puntos.
El promedio del establecimiento en comparación con el promedio nacional del 2007	53 puntos más bajo	45 puntos más bajo	50 puntos más bajo	55 puntos más bajo

Fuente: (Ibíd.)

Al igual que el 4° básico, el 8° también obtuvo promedios bajos, en comparación con los años anteriores y con el puntaje nacional. A diferencia del 4°, la asignatura más afectada fue estudio y comprensión de la sociedad.

En este curso hubo bajas de puntajes superiores en comparación al 4° básico, teniendo bajas significativas respecto a los años anteriores, con puntajes muy debajo al puntaje nacional.

2.- Comuna Pedro Aguirre Cerda: Escuela La Victoria.

La comuna de Pedro Aguirre Cerda, está ubicada en el sector sur poniente de la provincia de Santiago de la Región Metropolitana. Cuenta con una población de 102.066 Habitantes, de los cuales 48.196 corresponden al género masculino y un 53.870 son del género femenino. La población menor de 18 años está representada por el 18% de la población total. (Mideplan, 2010)

De acuerdo a los datos del Ministerio de Planificación (MIDEPLAN), los índices de pobreza de esta comuna, disminuyeron desde el año 1996 al 1998, cuya disminución vario de un 18,1% a un 16, 3%. (Ibíd.)

Respecto al área educacional, Pedro Aguirre Cerda presenta un índice de escolaridad de 9,1 años, el cual es más bajo que el promedio de la región que es de 10, 4 años. (www.pedroaguirrecerda.cl)

La comuna cuenta con 41 establecimientos educacionales, de los cuales 16 son municipales, 23 subvencionados, y dos corporativos. (Ibíd.)

2.1.- Establecimiento Escuela básica La Victoria

La escuela la Victoria se encuentra ubicada al interior de la emblemática población La Victoria de la comuna de Pedro Aguirre Cerda, sus alumnos pertenecen al sector socioeconómico medio bajo.

Cuadro N° 5

Datos de la Escuela La Victoria

Datos básicos del establecimiento	Escuela La Victoria
Dependencia	Municipal
Matricula	494 alumnos
Cursos que imparte	Educación básica
Comuna	Pedro Aguirre Cerda

Fuente: Investigación directa.

Resultados de la prueba de evaluación SIMCE

- Resultados SIMCE 4° básico.

Los alumnos de 4° básico de esta escuela corresponden a 57 alumnos y alumnas, de los cuales un 39% son del género femenino y un 61% del masculino. Los alumnos y las alumnas pertenecen al sector socioeconómico bajo, y los ingresos familiares de los alumnos/as fluctúan entre \$148.001 y \$230.000.

Los puntajes obtenidos se exhibirán en la siguiente tabla

Cuadro N° 6

Puntajes de 4° básico

Promedio SIMCE	Lenguaje y comunicación	Educación matemática	Comprensión social del medio.
Promedio SIMCE año 2008	236	215	233
Promedio 2008 del establecimiento comparado con resultados 2007	Se mantuvo	Se mantuvo	-
Promedio 2008 del establecimiento comparado con el promedio nacional	Fue 24 puntos más bajo	Fue 32 puntos más bajos	Fue 17 puntos más bajos.
Si hubiera 100 establecimientos con condiciones socioeconómicas similares, la escuela se ubicaría en esta posición.	66	69	46

Fuente: Mineduc Op. Cit.

Como muestra la información de la tabla, la escuela La Victoria no obtuvo mejorías en sus puntajes respecto al año 2007, así como tampoco ha logrado igualar o superar el puntaje promedio a nivel nacional. También es atinente señalar, que respecto a otras escuelas con similares características y condiciones, ésta logra estar en las posiciones de la mitad peor evaluada.

- Resultados SIMCE de los alumnos de 8° básico.

Los evaluados pertenecientes a este curso fueron 68 alumnos, de los cuales el 51% corresponden al género femenino y el 49% al género masculino. Los alumnos/as que asisten a este establecimiento, pertenecen al sector

socioeconómico medio bajo, con ingresos que fluctúan entre los \$138.000 a \$215.000.

Los resultados que obtuvo el 8° básico de este establecimiento fueron aún más bajos que los que obtuvo el 4° del mismo establecimiento. Los porcentajes indican que sólo hubo bajas y mantenciones, sin ninguna mejora respecto a años anteriores.

Cuadro N° 7

Promedios SIMCE obtenidos por 8° básico del establecimiento

Promedio SIMCE	Lenguaje y comunicación	Educación matemática	Estudio y comprensión de la naturaleza	Estudio y Comprensión de la sociedad.
Promedio SIMCE 2007	218	230	230	226
Promedio 2007 del establecimiento en comparación con el año 2004	bajó 20 puntos	bajó 20 puntos	Se mantuvo	Se mantuvo
El promedio del establecimiento en comparación con el promedio nacional del 2007	Fue 35 puntos más bajo	Fue 26 puntos más bajo	Fue 28 puntos más bajo	Fue 24 puntos más bajo

Si hubiera 100 establecimientos con condiciones socioeconomicas similares, la escuela estaría en esta posición	86	65	69	61
--	----	----	----	----

Fuente: Ibíd.

Por último, este establecimiento se encontraría dentro de los 40 puntajes más bajos en relación a otros establecimientos de similares condiciones de vulnerabilidad.

3.- San Bernardo: Escuela Isabel Riquelme.

La comuna de San Bernardo, se ubica en la zona extremo sur de la comuna de la Región Metropolitana, es la capital de la provincia de Maipo. Su población total es de 285.272 habitantes, de los cuales 140.792 son hombres y 144.480 corresponden al género femenino. El porcentaje de población pobre en la comuna es de 20.9%. (Mideplan, Óp. Cit.)

En cuanto al área de educación, San Bernardo cuenta con una Corporación Municipal de educación que administra y gestiona los recursos humanos y financieros de los establecimientos educacionales de la comuna. (www.sanbernardo.cl)

La corporación tiene a su cargo 40 establecimientos, entre los cuales se destacan el nivel básico, medio, técnico profesional y educación para adultos. (Ibíd.)

La cantidad de alumnos matriculados hasta el año 2008, en los establecimientos dependientes de la Corporación, fue de 29.110 alumnos.

Siendo un 98.8% el porcentaje de cobertura educación básica que registra la comuna. (Ibíd.)

Cuadro N° 8

Establecimiento Escuela básica Isabel Riquelme

Datos básicos del establecimiento	Escuela Isabel Riquelme
Dependencia	Municipal
Matricula	623 alumnas
Cursos que imparte	Educación básica
Comuna	San Bernardo

Fuente: Investigación Directa.

Este establecimiento, a diferencia de los anteriores no es de carácter mixto, es una escuela Superior de niñas.

3.1.- Resultados de las evaluaciones SIMCE obtenidas por este establecimiento.

En cuanto los 4° básicos, fueron evaluadas 56 alumnas, correspondientes al segmento socioeconómico medio bajo, cuyo ingreso familiar de las alumnas varía entre los \$148.000 y \$230.000

Cuadro N° 9

Resultado de evaluación a los 4° básicos.

Promedio SIMCE	Lenguaje y comunicación	Educación matemática	Comprensión social del medio.
Promedio SIMCE año 2008	250	214	228
Promedio 2008 del establecimiento comparado con resultados 2007	Subió 17 puntos	Se mantuvo	-
Promedio 2008 del establecimiento comparado con el promedio nacional	Fue más bajo en 10 puntos	Fue más bajo en 33 puntos	Fue más bajo en 22 puntos
Si hubiera 100 establecimientos con condiciones socioeconómicas similares, la escuela se ubicaría en esta posición.	39	71	59

Fuente: Mineduc Op. Cit.

Al igual que en el caso de los establecimientos revisados anteriormente, se da la situación de que el puntaje obtenido por la escuela no supera ni iguala al promedio nacional, situándose varios puntos más abajo que el promedio del país. Coincide además que el puntaje de matemática es generalmente más bajo que el de las otras asignaturas.

- Resultados de los 8° básicos

Las alumnas de 8° básico de este establecimiento pertenecen al sector socioeconómico medio bajo, de las cuales entre un 35,01% y un 57,5% de ellas, se encuentra en situación de vulnerabilidad social, según datos del ministerio de educación hasta el año 2008.

Cuadro N° 10

Resultados alumnos de 8vo básico

Promedio SIMCE	Lenguaje y comunicación	Educación matemática	Estudio y comprensión de la naturaleza	Estudio y Comprensión de la sociedad.
Promedio SIMCE 2007	226	216	219	213
Promedio 2007 del establecimiento en comparación con el año 2004	Se mantuvo	Se mantuvo	Se mantuvo	Se mantuvo
El promedio del establecimiento en comparación con el promedio nacional del 2007	Fue más bajo en 27 puntos	Fue más bajo en 40 puntos	Fue más bajo en 39 puntos	Fue más bajo en 37 puntos
Si hubiera 100 establecimientos con condiciones socioeconómicas similares, la escuela estaría en esta posición	71	91	91	88

Fuente: Ibíd.

Los 8° no lograron superar su puntaje de la prueba anterior, sólo los mantuvieron, al igual que en el caso de los 4° básicos, han obtenido puntajes inferiores que el promedio nacional y dentro de los 100 establecimientos con mayor vulnerabilidad se encontrarían dentro de los 30 con más bajo puntaje.

Como ha sido la tendencia en esta revisión, existe una leve diferencia entre los puntajes que obtienen los 4° básicos, en comparación con los alumnos de 8°, donde los 4° alcanzan puntajes relativamente más elevados que los 8°.

Por último, para dar cierre al presente capítulo, hay que señalar que los antecedentes expuestos, otorgan un indicador claro en cuanto a la calidad o escasa calidad de la educación que reciben los niños y niñas de las escuelas municipalizadas. De los tres establecimientos revisados, ninguno de ellos logró superar ni igualar el promedio nacional en los resultados SIMCE, los tres colegios son de carácter municipal y otorgan educación a niños y niñas de sectores socioeconómicos medio bajo.

La calidad, es una de las características fundamentales que debiese incluir la educación, para que cumpla efectivamente con el rol social que debiese llevar a cabo, pues de lo contrario, su efecto puede ser deficiente y servir de reproductor de clases sociales con escaso conocimiento y poder de crítica social.

TERCERA PARTE
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

CAPITULO VII

PERCEPCIÓN DE LOS REPRESENTANTES DE ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES, RESPECTO A LAS TEMÁTICAS DE DERECHO DE INFANCIA EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA.

El presente capítulo, tiene por objeto describir las principales percepciones que demuestran directivos y profesores de tres escuelas de la Región Metropolitana, de las comunas de Quinta Normal, Pedro Aguirre Cerda y San Bernardo, en relación a la temática de derecho de infancia, aludiendo principalmente a aquellos aspectos contenidos en la Convención Internacional de los derechos del niño. Para ello, se ha definido rescatar en primera instancia, la visión y valoración que otorga la institución escolar en relación a los niños/as como sujetos de derechos. Posteriormente, se ha intentado indagar en la visión que asume la institución, sobre el rol que ocupa la escuela respecto a la infancia y sus derechos. Por último, se ha identificado la posición que asumen los establecimientos escolares en cuanto a la incorporación de estrategias que propendan al fortalecimiento de la temática de derecho de infancia al interior de la institución escolar.

La información ha sido obtenida a través de la aplicación de seis entrevistas en profundidad, realizadas a directivos y profesores de las escuelas: “Abate Molina” de Quinta Normal, Escuela “La Victoria” de Pedro Aguirre Cerda y Escuela “Isabel Riquelme” de la comuna de San Bernardo. La entrevista incluyó preguntas abiertas dirigidas a recoger las percepciones y opiniones de los actores representantes del mundo adulto de las comunidades escolares, en relación a las materias ya mencionadas.

1.- Reconocimiento y valoración de los derechos de infancia:

En primer lugar, se ha intentado rescatar la visión que tiene la escuela, a través de los directivos y profesores, acerca de cómo ellos reconocen la infancia y los derechos que les son propios a este segmento de la población. Para ello, se recogió en primera instancia la opinión que se tiene sobre la infancia y sus derechos, indagando en los significados otorgados por ellos respecto a la situación de los niños/as como sujetos de derecho.

1.1.- Percepción de infancia.

a) Niño como sujeto de Derecho

Frente a este primer elemento, las apreciaciones no fueron generalizadas, sino más bien hubo visiones en su mayoría particulares y relativamente concretas. Entre las respuestas otorgadas por los profesores, dos de ellos señalaron que la condición de los niños/as como sujeto de derecho, tiene relación con un asunto positivista o legal, vale decir que ellos gozan de derecho estipulados dentro de una ley, o bien, como un asunto garantizado constitucionalmente. Ello fue valorado como una situación positiva, apelando a la concepción de que los niños/as "*también son personas*". Uno de ellos expresó que el que los niños sean sujetos de derecho, significa que tienen una serie de oportunidades legalmente aseguradas, vale decir, aquí se aprecia el derecho de los niños/as como una "oportunidad"

Una de las directoras de los establecimientos, señaló que el niño/a como sujeto de derecho, tiene relación con aspectos democráticos, puesto que considera que en países establecidos como democráticos, se respetan los derechos de las personas, derechos que ella percibe, hacen más libres y pensantes a los sujetos. Por tanto, el hecho de que los niños/as se constituyan como sujeto de derechos, los sitúa, según su parecer, como personas más pensantes y dueños de su quehacer, lo cual influye en sus ideas y creatividad, además de permitirles una convivencia más sana entre ellos.

Así lo demostró al expresar lo siguiente:

“Yo lo tengo muy relacionado con la democracia [...] eso influye en las ideas, en la creatividad, permite que los niños convivan más entre ellos, que les permita vivir una vida más sana. (Directora Escuela Básica Isabel Riquelme.)

Esta apreciación, en rigor apela a aspectos más generales que van más allá de la sola definición del niño/a como sujeto de derecho, refiriéndose a los procesos propios de las sociedades democráticas, dónde existen derechos y deberes que asumir para lograr una armónica convivencia entre los sujetos. Por tanto, se sitúa al niño sujeto de derecho como un ciudadano que integra un sistema social democrático, con las capacidades de convivir con otros, gozando de derechos, respetando los de los demás, y fundamentalmente siendo responsables de su actuar.

En este sentido, recordando la definición que hacía Le Gal (Óp. Cit.), se está haciendo referencia a individuos con capacidad de opinión y de desempeñar un rol activo en la sociedad, un rol de ciudadanos, y como todo ciudadano, un sujeto digno del ejercicio de sus derechos.

Entre otras apreciaciones más concretas, se apeló al hecho de que la población infantil, al tener esta condición de niño/a, debe tener derechos especiales para ellos, los cuales por cierto, se deben respetar. Como se expresa la siguiente cita:

“significa que ellos tienen derechos que les son propios y particulares y que se tienen que respetar” (Profesora Escuela Básica Abate Molina)

En este sentido, la visión refleja lo que en concreto otorgó un impulso al reconocimiento legal de los Derechos del Niño/a estipulados en la Convención, vale decir, una adaptación de los Derechos Humanos a la realidad particular de

los niños/as, a partir del reconocimiento de que ellos también son seres humanos sujetos de derechos.

Así mismo, uno de los directores se refirió al concepto de niño/a como sujeto de derecho desde un punto de vista más histórico del concepto, apelando a que esa condición de los niños/as es algo que se ha ido obteniendo con el paso de los años, siendo un asunto universal, que ha significado que los niños/as hayan adquirido cierta “libertad” y consciencia respecto de cómo desenvolverse. Ello puede tener cierta relación con el hecho de que los niños/as sean sujetos con capacidad de participación en la construcción de sociedad y de su propia vida.

Entre las visiones expuestas no se vislumbra un análisis más exhaustivo de la infancia o de los niños/as como sujetos de derecho, sino que más bien se expresan apreciaciones puntuales referidas a un discurso acotado y desintegrado respecto de niño/as que tienen derechos.

Sin embargo, relacionando los discursos, se logró compilar varios aspectos que corresponden en cierto sentido a la visión contemporánea que se tiene sobre el niño/a como sujeto de derecho, como por ejemplo, aquellas apreciaciones que vinculan el concepto con el sujeto o ciudadano que convive en una sociedad democrática y que por tanto debe cumplir responsabilidades sociales y a su vez es merecedor de las obligaciones que tiene el Estado y la sociedad con él como sujeto humano, lo que se traduce en la garantía de sus derechos.

Se rescatan también, aquellas percepciones que relacionaron el concepto como un reconocimiento histórico que ha logrado la infancia y que hoy le permite situarse en igualdad de derechos con los adultos, gozando de mayores “libertades”, lo que implica por supuesto, una mayor responsabilidad en el ser y el hacer, lo cual se condice perfectamente con la posición de niño/a sujeto de derecho, planteado por algunos como Cillero (Op. Cit.)

2.- Visión acerca de los derechos del niño/a y la Convención Internacional

En este ámbito, tanto directivos como profesores, transmitieron un énfasis generalizado respecto al escaso protagonismo que otorgan los niños/as y la sociedad en general a los deberes. Entre algunas de las consideraciones, se apeló al hecho de que en una sociedad organizada y democrática, si bien los derechos son un asunto importante, también lo son los deberes, puesto que constituirían las normas para establecer el orden al interior de la sociedad.

De la misma forma, se enfatiza en la exigencia indiscriminada, que padres y alumnos, realizan frente a los derechos, particularmente de los derechos de los niños/as, en un afán de sólo exigirlos y no reconocer los deberes.

Se reconoce un dejo de autodefensa y amparo de las instituciones escolares frente al discurso planteado, vinculado al escaso protagonismo que asumen los deberes en la temática de derecho de infancia. En sus relatos adquiere un protagonismo significativo el tema de los deberes, dejando en segundo plano sus opiniones respecto a la Convención y a la serie de derechos estipulados en ella.

Entre las aseveraciones que respaldan esta afirmación se encuentran:

“Para mi los derechos van de la mano de los deberes, osea para que haya una nación organizada, necesita tener normas y derechos”
(Directora Escuela Básica Isabel Riquelme)

“la gente cree que tiene muchos derechos, derechos, derechos y no se comparan con los deberes, entonces, yo tengo derecho a esto, por eso reclamo esto, pero no nos damos cuenta que nosotros nos ganamos estos derechos” (Directora Escuela Básica Isabel Riquelme)

“me parece que los niños tengan derechos, que se conozcan y que se respeten, es súper importante, pero también me ha parecido que

hay como mucho hincapié en los derechos sin pensar que ellos también tienen deberes y de los deberes nadie habla y eso lo encuentro como muy desequilibrado” (Profesora Escuela Básica La Victoria)

Estas apreciaciones no parecen extrañas, no obstante lo recurrentes que fueron en los discursos, tanto de directores como de profesores, no hace más que afirmar la reflexión que realizó Buoaz (2006) en su momento, al considerar este discurso como carente de argumento, y como un discurso reiterado del mundo adulto, principalmente de la Escuela, como una excusa o un escudo de defensa cuando se les plantea acerca de la relevancia de asumir la responsabilidad de resguardar los derechos del niño/a.

En este caso, y siguiendo con las reflexiones de Buoaz (Ibíd.) las escuelas en cuestión, evadieron casi de manera absoluta su opinión referente a los derechos de los niños, en reiteradas ocasiones condicionando estos derechos ante el ejercicio de los deberes. Se ausenta casi por completo algún atisbo de autocrítica sobre el papel que debiese desempeñar la escuela, o los adultos, para que el “deber” del niño/a como ellos plantean, sea un asunto que adquiriera más protagonismo en concordancia con los derechos.

Ninguno de los entrevistados se refirió explícitamente, ni tampoco de manera directa, a la Convención de los Derechos del niño/a, sólo se referían a los derechos y más aún a los deberes, no se ahondó de ningún modo, sobre el instrumento jurídico que significa la Convención.

Los discursos en cuanto a este tema, podrían tener cierta relación con la dinámica rígida y jerárquica que ha caracterizado históricamente a las instituciones escolares, en cuanto a que por siglos, la escuela se ha destacado por ser formadora y transmisora de cultura, donde para ello, ha imperado tradicionalmente la imposición de normas, la aplicación de sanciones y el ejercicio de la autoridad como mecanismos de equilibrio, orden y respeto.

Probablemente esta visión de escuela más tradicional y rígida, se ha ido flexibilizando tras la irrupción paulatina de nuevos paradigmas en el ámbito de la pedagogía, así como también, a raíz de la integración de nuevas metodologías de enseñanza, acordes con las actualizadas concepciones de niño/a, pese a ello, la escuela como institución no ha perdido ciertos sesgos que le son característicos y que no permiten calificarla como una instancia de desarrollo pleno de la infancia, en armonía con la condición de sujetos de derechos.

Para que ello así sea, es posible que se requiera la apertura a una nueva mentalidad, pero no sólo desde el punto de vista de la docencia, sino que además, se necesita una renovación estructural desde la política educacional, que aporte un nuevo sentido a la escuela, reconociendo la complejidad y responsabilidad que implica la educación de un niño/a, no sólo referente al ámbito académico, sino que también, desde un punto de vista humano y democrático.

3.- Percepción sobre el rol de la educación en términos de derecho de infancia.

Hablar de la educación, y particularmente de la escuela y sus respectivos roles sociales, pareció ser un tema mucho más cautivante para los representantes de las instituciones escolares, que lo relativo al derecho de infancia, pese a que se ha considerado en todo este estudio, la unión y trascendencia que tienen ambas temáticas vinculadas.

a) Rol que asume la escuela en la formación y protección de los Derechos del Niño/a.

Se les preguntó a los profesores/as y directores/as acerca de su opinión respecto a la promoción de los derechos del niño/a en la escuela. En primera

instancia se intentó extraer sus visiones desde una perspectiva más general en torno a la contribución que puede hacer la escuela en la generación de una sociedad más empoderada desde la infancia, considerando que el empoderamiento de derechos, según (García 2004) puede ser una gran estrategia para hacer el ejercicio de derecho de una manera activa e incidente en las decisiones que afecten esos derechos, con el objeto de igualar las relaciones de poder, aun jerárquicas, existentes al interior de la sociedad, considerado aquello, desde la perspectiva de los niños/as.

Frente a lo mismo, la reflexión se centró básicamente en otorgarle la responsabilidad suprema a la familia. En su mayoría expresaron que la familia es la instancia de mayor significación para los niños/as, ya que si bien la escuela también lo es, y de manera muy trascendente, es la familia la institución que tiene mayor incidencia en los valores que se puedan transmitir. Respecto a ello, es indiscutible que la familia sea la instancia socializadora de mayor trascendencia y protagonismo en la vida de los niños/as, no obstante, generalmente suele situarse tanto a la Familia como a la Escuela, como las dos instancias socializadoras por excelencia, pese a la repercusión paulatina que han ido adquiriendo otras influencias como los medios de comunicación.

Recordando a Larrañaga, et al (Op. Cit), no se desconoce en ningún caso la trascendencia familiar en la socialización de los niños/as, mas no hay que desconocer que la escuela, además de servir de gran institución de formación académica, constituye el espacio idóneo donde los niños/as comienzan a desarrollar su experiencia en el mundo de lo social, en el de las relaciones con sus pares, con la institucionalidad, en el mundo de las normas colectivas de convivencia y democracia, todo un ensayo para la vida ciudadana.

Pese a ello, las escuelas poco reconocen esta trascendencia, algunos apelan a otro tipo de roles, aunque no menos importantes, como por ejemplo, en relación a los valores que se les entrega a los niños/as en la familia y en la escuela, en ese sentido, ellos le hacen una crítica a la familia, sobre todo a

aquellas de mayor vulnerabilidad social, puesto que, según ellos, ésta no está asumiendo de manera íntegra el deber que le corresponde de transmisión de ciertos valores, a raíz de lo cual, la escuela ha debido adquirir cada vez más funciones para con los niños/as.

Este discurso destaca sobre todo entre el profesorado, quienes plantean que en algunos casos, deben asumir la posición de “mamás,” “papás” o de psicólogos, entre otros roles, con el objeto de suplir la carencia que existe en los niños/as, debido a la necesidad, que según ellos, no ha sido cubierta por la familia.

“Para mí hay una falencia principal, es verdad que nosotros hablamos de eso, pero son muy pocas las horas que los niños pasan con nosotros, la mayor parte las pasan en el hogar, hoy en día hay un problema, nosotros tenemos distintos tipos de niños, unos que son matriculados y dejados aquí para que nosotros los eduquemos a nuestra manera, no hay un compromiso del hogar.” (Profesora Escuela Básica Isabel Riquelme)

Refiriéndose exclusivamente al rol de la escuela en cuanto a contribuir con una sociedad más democrática y empoderada de sus los derechos del niño/as, las instituciones tienen presente que en la actualidad, a nivel general, existe en la sociedad mucha vulneración de derecho, de todo tipo, un director hace referencia a atropellos como la discriminación al interior de la sociedad, no obstante, más allá de precisar en lo que puede contribuir la escuela en ese sentido, apela a que se trata de un asunto cultural, sin hacer relación alguna en torno a la influencia que ejerce la escuela como institución en la reproducción cultural de los niños/as y jóvenes.

Ahora bien, referente a la posición en particular que asume la escuela en torno a la promoción de derecho del niño/a, ellos se limitan a hacer hincapié en la promoción del derecho a la educación, mas esta promoción, la realizan sin

dejar de lado el ya mencionado énfasis que otorgan a los deberes, recordándoles constantemente a los niños/as que “deben” estudiar y cumplir con sus deberes académicos.

Por otro lado, un aspecto que se repitió en los discursos, fue la idea de relacionar la promoción de derechos con la transmisión de valores, donde se aludió recurrentemente a cómo la escuela protege al niño/a y sus derechos a través de los valores que ésta como institución le entrega al niño/a, para que ellos se mantengan más fortalecidos ante el resto de su entorno social.

También se mencionó otro factor, el cual se antepuso a la promoción, que es la prevención de la vulneración de derecho, en este sentido se hizo una disociación respecto a estos dos conceptos, restándole nula trascendencia a la promoción y validando sólo la prevención, no apreciando ni distinguiendo ninguna integralidad entre ambas acciones. Esta opinión se aprecia en la siguiente cita:

“Pensamos que lo más importante antes que la promoción, es la prevención, porque uno puede promover muchas cosas, con campañas, pero hasta ahí no mas queda, se acaba la campaña y se acaba la promoción, en cambio con la prevención, se logran más frutos, prevenir mediante diversas actividades la vulneración de los derechos del niño.” (Profesora Escuela Básica Isabel Riquelme)”

Por último, en términos más concretos, la mayoría de ellos/as, reconocieron que los derechos del niño constituyen una temática que es de todas maneras una área que debe ser abordada por la escuela, que es parte de los lineamientos que promueve el Ministerio de Educación, y por tanto está incluida dentro de los contenidos curriculares. También se destacó que se promueven los derechos en algunas clases, como por ejemplo en los consejos de cursos. Además, se mencionó el manual interno de convivencia, el cual reconocen aplicar, siendo un instrumento que regula la convivencia interna de

la comunidad escolar, donde está presente además, el respeto de los derechos del niño/a.

Todos los elementos mencionados, tanto por directivos como profesores, sobre el rol de la educación en materia de derecho de infancia, se vinculan principalmente a dos áreas, en primera instancia, a aquella relacionada con aspectos valóricos que vienen a complementar o suplir las carencias familiares, que pese a la complejidad que implica asumir ese rol. Considerando que el rol de la familia es irremplazable, la contribución que realizan estas escuelas, parece ser de gran valoración para los niños/as.

En base a la otra área, referida exclusivamente al rol de promotores de derechos, ésta se redujo a aspectos del quehacer concreto dentro de las instituciones, dejando de lado el aporte social desde un punto de vista global o estructural. Además, estas acciones que ellos consideraron como parte de la promoción que realizan, se restringen a aspectos académicos y de convivencia, éstos últimos, enmarcados en instrumentos cuantitativos regulación, como lo es el *manual de convivencia escolar*. Ello parece expresar la ausencia de una política interna basada no sólo en la norma institucional y en el obedecimiento de los lineamientos ministeriales, sino que además, en la apertura a una actitud de mayor compromiso con los niños/as como sujetos.

b) Ejercicio de derecho en la Escuela.

En primer lugar, se quiso rescatar la visión de la escuela, principalmente si ésta constituye o no, un espacio propicio o adecuado para que los niño/as puedan efectuar un real ejercicio de sus derechos, identificando además, las dificultades que puedan presentarse en este contexto para que dicho ejercicio sea tal. En este sentido, la generalidad de opiniones apuntó casi unánimemente a que sí, efectivamente, la escuela es un espacio que genera las condiciones para que los niños/as ejerzan sus derechos.

Curiosamente, se expresó que el hecho de que la escuela sea propicia o no para que los niños/as ejerzan sus derechos, no se relaciona con un asunto de recursos o con que la escuela tenga carácter municipal, puesto que para ello, se requieren más bien enseñanzas y aprendizajes sobre cómo defender esos derechos.

Nuevamente recurrieron al respeto del manual de convivencia, como un documento que existe, que está presente y que se toma en cuenta, y que en dicho documento están expresados los derechos de los niños/as, por ende se respetan, asumiendo como suficiente su existencia y respeto.

Referente a los aspecto alusivos a al uso de los manuales de convivencia escolar por parte de las escuelas, es atingente reconocer que su aplicación tiene cierta relación dentro del análisis del ejercicio de los derechos de los niños/as al interior de sus establecimientos escolares, puesto que en la realidad y en lo concreto, como ellos expresan, se utiliza en la regulación de aspectos cotidianos de la convivencia entre la comunidad escolar, donde interactúan niños y niñas con sus pares y adultos, en el marco de una institución formal donde se convive bajo una estructura relativamente rígida.

Sin embargo, frente a tal aspecto, es inevitable la interrogante acerca si es o no suficiente un manual de convivencia para garantizar el efectivo ejercicio de derechos de los niños/as dentro del espacio escolar, considerando que no sólo se trata de seguir rigurosamente una serie de normas y límites de acciones escritas en un documento, sino que se trata además, de asumir una actitud ante el niño/a, que implique su reconocimiento como persona, que con sus particularidades, está en un proceso continuo de adquisición de capacidades que le irán permitiendo paulatinamente ejercer sus derechos y deberes con mayor responsabilidad, para lo cual, es imprescindible el impulso y orientación que puedan brindarles los adultos, en este caso, los adultos que están a cargo de su educación formal.

Tal como señala Cillero (Op. Cit.) en su análisis sobre la autonomía progresiva del niño, en la medida en que el niño/a adquiere sus capacidades y habilidades, va adquiriendo también mayor consciencia de sus actos, lo que lo convierte en el sujeto capaz de asumir la responsabilidad de sus propios actos y de sus consecuencias en los otros.

Otro elemento que se mencionó, fue el cambio que ha tenido a lo largo de la historia, el trato que se les ha dado a los alumnos en el contexto escolar, un director recordó, que antaño el niño/a no tenía derecho a participar, ni a opinar frente a los adultos, reconociendo que ello ha cambiado y que en la actualidad los niños/as pueden expresarse con total libertad en la escuela, para lo cual se les otorga el tiempo y el espacio para que así sea. Estos espacios aludidos, no quedan muy bien definidos, aunque en ocasiones, se hacía referencia a instancias como el consejo de curso, como un espacio donde los niños/as pueden participar y expresarse.

Queda la impresión que para los directivos y profesores, el proceso de participación se remite sólo a la acción de expresar opiniones, a lo cual efectivamente se le otorga espacio dentro de la escuela, principalmente en instancias como el consejo de curso, que tiene el carácter de obligatorio dentro de la malla curricular y que está diseñado para que se desarrollen procesos de participación en los alumnos. Si embargo, la expresión se constituye sólo como una parte de la participación integral y completa, para este proceso se requiere mucho más, como por ejemplo, el que la opinión de los niños/as sea efectivamente considerada como importante por los adultos e integrada en la construcción de asuntos que a los niños/as les afecta y les compete.

En este caso, tomando en cuenta lo que expresan los adultos sobre el manual de convivencia, como instrumento institucional de normalización de la convivencia y garante del respeto de los derechos del niño/a dentro de la escuela, habría que cuestionarse y reflexionar sobre si la inclusión de los niños/as en el proceso de diseño y aplicación de este instrumento, pudiera ser

una forma de participación integral de los escolares en los procesos de participación dentro de la escuela, concerniente además con su condición de sujetos de derechos.

En lo relacionado al tema de la autoridad, dentro de la estructura de los establecimientos escolares, es atinente recordar que la relación vertical de poder que caracteriza al autoritarismo dentro de las escuelas, y que posiciona a los niños/as en una cierta desventaja en la relación de éstos con los adultos, Juandó et al (Óp.cit.) especifica que dicha situación se expresa particularmente en la condición de evaluadores que asumen los profesores y escuelas con los alumnos, a través del acto de calificar cuantitativamente a los estudiantes con una calificación, donde ellos ejercen el poder sancionador que ello implica.

En relación a ello, una de las profesoras indicó, que pese a no ser el caso de su escuela, hay instituciones escolares que tienen un perfil más autoritario, y que en esos casos donde se ejerce la autoridad con mayor rigidez, se perjudica el ejercicio de derecho en los niños/as. Ella se refiere a ese hecho como “autoritarismo” que afecta tanto a los niños/as como a las personas en general.

Este afán de ejercicio de la autoridad de las escuela, ante sus alumnos, no es sólo un aspecto de exclusividad de las instituciones escolares, es un elemento que sigue estando presente en la relación de los adultos con los niños/as al interior de la sociedad, principalmente en los proceso de crianza, donde se tiende a exacerbar e incentivar en los niños/as el respeto que deben expresar siempre hacia los adultos y hacia las normas y reglas que ellos les impongan.

Es efectivo que los niño/as necesitan de normas y límites en su formación y desarrollo, así como también son necesarias las sanciones a la falta, como parte del proceso de aprendizaje, sin embargo, este ejercicio de enseñar a los niños/as, no debe implicar verticalidad e inequidad en el respeto, todo lo contrario, es fundamental educar con el ejemplo del respeto hacia el otro.

c) Protección de derechos del niño/a en la escuela

Los asuntos concernientes a la protección del niño y sus derechos, parecen ser la prioridad dentro de la política pública de infancia que ha asumido el Estado Chileno para el resguardo de los derechos de los niños/as, recordando que los grandes organismos que velan por ello, como el Servicio Nacional de Menores, (SENAME), las Oficinas de Protección de los Derechos de los Niños (OPD), por nombrar las Instituciones gubernamentales más significativas en Chile, pese a no ser su única labor dentro del sistema, asumen más bien un carácter proteccionista, básicamente dirigido a los niños/as que han sido vulnerados en sus derechos en Chile. En este sentido, la escuela no asume el protagonismo que se podría esperar, probablemente porque focalizan casi el total de sus esfuerzos a su labor formadora en el ámbito académico de la educación.

Al rescatar las impresiones de directivos y profesores frente a ello, preguntándoles de qué manera asume la escuela el deber de proteger los derechos de los niños/as, considerando que éstos pasan una cantidad de tiempo importante dentro de sus escuelas, sólo se destacó el trabajo coordinado en red que se realiza en conjunto con instituciones externas, vale decir, aquí se exterioriza la responsabilidad hacia otras instituciones, donde la escuela en este caso, se limita a cumplir la función de recurrir a las redes de apoyo.

Por ejemplo, en el caso de la escuela Abate Molina, se hizo alusión al contacto que se tiene con SENAME, la OPD y psicólogos, en casos de vulneraciones de derecho que se produzcan entre los alumnos/as, además del trabajo que realiza con los niños/as en los consejos de curso, donde se desarrollan actividades referidas a sus derechos.

“La escuela trabaja con SENAME, Psicólogos, se hacen trabajos a nivel de Consejo de Curso, O.P.D en general, se trabaja en conjunto

con estas redes, siempre se está velando por esto, además poner énfasis en sus deberes.” (Director Escuela Abate Molina)

Entre las respuestas que se destacan por parte de los entrevistados, está el hecho de que se trabaja también con los padres, principalmente en las reuniones de apoderados, donde a ellos se les entrega toda la información concerniente a problemas que se puedan suscitar con los niños/as. Según la escuela, a ellos se les informa cuáles son los derechos de los niños/as, lo cual dicen realizar además, con apoyo de profesionales que han ido exclusivamente a orientar a los padres, a través de charlas relacionadas con esa materia.

“Se debe primero que nada, entregar lo que corresponde a los derechos del niño, en reuniones de apoderados, que el apoderado se informe sobre los derechos del niño, y a los profesores por supuesto, de hecho se han realizados las charlas en donde hemos tenido harto apoyo de redes como COSAM donde vienen sicólogos” (Director Escuela La Victoria)

Otros de los aspectos interesantes que se mencionaron en las entrevistas, fueron aquellos relacionados con la discriminación y maltratos que puedan sufrir los alumnos al interior de las escuelas. Frente a ello, prácticamente ninguna de las instituciones escolares se refirió al tema como asunto que se diera al interior de sus escuelas, específicamente se habló sobre los mecanismos que resguardan que ello no se desarrolle. Por ejemplo, se expresó que, la escuela al estar en conocimiento de tales hechos, inmediatamente lo asume como una situación de la cual hay que hacerse cargo y resolver, frente a ello, lo normal es acudir a la orientadora o profesional idóneo a cargo de esos asuntos, quien posteriormente, según la situación, recurriría a las redes correspondientes.

En casos extremos y particulares, como por ejemplo que un profesor asuma actitudes que atenten contra los derechos del niño/a, se recurre a lo que

expresa el reglamento. Lo primero que ellos hacen, es establecer los “castigos” correspondientes que indica la normativa legal vigente, pese a no precisar con especificidad a que normativa se refieren. Relativo a lo expuesto, señalan que se trata de un asunto de gran complejidad, fundamentalmente porque hay casos en que se tiende a exagerar ciertas conductas de los profesores hacia los niños/as, principalmente a la hora de establecer disciplina en los alumnos. Recurren al ejemplo de que si un profesor alza la voz, el alumno responde con que no se le puede gritar. En este sentido insinúan una escasa comprensión hacia el profesorado, precisando que si ellos tienen a su cargo 45 alumnos, se torna en extremo difícil lidiar con la disciplina al interior de la sala de clases.

A raíz de lo anterior, no es extraño que se torne difícil y complejo el trabajo profesional al interior de las aulas, teniendo a cargo un número elevado de niños/as, considerando además, que el proceso de aprendizaje no se da la misma manera en todos los niños. Más aún el ejercicio de la disciplina, que suele ser un obstáculo para el normal desarrollo del aprendizaje en los niño/as, se presenta como un tema recurrente en los discursos de docentes y directivos, por lo mismo, probablemente sea necesaria la aplicación de estrategias que reduzcan los problemas derivados o causantes de la mala conducta de los alumnos, y al mismo tiempo del manejo de habilidades de los profesores en cuanto al abordaje de dichos conflictos, para que de ese modo, no se confunda la aplicación de disciplina con el abuso de poder de los adultos hacia los niños/as.

Queda la impresión que tanto profesores como directivos, al hablar del tema de la protección de derechos, reducen inmediatamente el hecho, acotando el tema a los casos específicos de vulneración de derecho, sacando a la luz hechos puntuales que se puedan suscitar, como el maltrato, el abuso, y la discriminación. Poco se expresa sobre temas más estructurales o globales como proteger el derecho a la educación, tema que se abordará en las próximas paginas.

La escuela podría hacer más que tomar medidas de acción basadas en la ocupación de redes de apoyo para el abordaje de asuntos derivados de la protección de derecho, ya que si bien se reconoce como necesario el trabajo en red, es primordial que la escuela como institución, asuma también ciertas funciones en este sentido, como parte del trabajo cotidiano con los niño/as, resguardando y protegiendo derechos que pueden ser gozados dentro de la escuela, como por ejemplo, el derecho a participar.

4.- Opinión sobre la incorporación de estrategias para desarrollar y/o fortalecer los derechos del niño en la escuela.

En este punto, la intención era indagar acerca de las estrategias que la institución escolar realiza o puede realizar, para desarrollar o fortalecer los temas relacionados con la infancia y sus derechos, desde la perspectiva personal de directivos y profesores, como profesionales que ejercen su labor en este contexto escolar y por tanto pueden, desde su visión, proponer y/o incorporar dichas estrategias en sus espacios profesionales.

4.1.- Opinión sobre incorporar los principios de la CIDN a las prácticas institucionales.

En este punto se intentó visualizar perspectivas particularmente alusivas a lo que señala la Convención Internacional de los Derechos del Niño/a integradas a las prácticas institucionales, dentro de las cuales, se han considerado como relevantes, aquellas relacionadas con los programas educativos, las acciones particulares que desarrollan las escuelas y la dinámica de convivencia entre los niños/as y los adultos.

a) Incorporación de los contenidos de la CIDN en los contenidos curriculares

En materia de contenidos curriculares, tanto profesores como directivos, reconocen que la integración de estos temas a las materias que se les

enseñan a los niños/as en las aulas, es un asunto irrevocable, puesto que constituye un requerimiento de la política educacional incluida en los lineamientos dictados por el Ministerio de educación referente a los contenidos curriculares. Por tanto, de manera obligatoria los profesores deben enseñarle a los niños/as sus derechos.

No obstante a lo anterior, no queda especificado en cuál o cuáles de las asignaturas son abordados de manera explícita los derechos de los niños/a, en concordancia con lo establecido por el programa educativo que se deba enseñar, más bien se habla a nivel general, señalando que los derechos de los niños/as se trabajan en asignaturas como consejo de curso, u otras actividades, como en exposiciones los derechos en los diarios murales.

Según el Ministerio de Educación de Chile, (Mineduc, Op. Cit.) los contenidos referidos a los derechos del niño en las escuelas de Chile, deben integrarse de manera gradual en los contenidos curriculares de los distintos niveles educativos, sin embargo, se trabajan de manera explícita en segundo año básico, buscando contribuir a que los niño/as comiencen a conocer los principios de un Estado de derecho democrático, además de inculcarles el respeto y valoración por cada persona y por la diversidad de cada forma de ser. Según lo anterior, particularmente lo que se transmite en los niños/as, es el respeto por sus derechos y de los demás.

Además, el Ministerio otorga ciertas pautas metodológicas referentes a la enseñanza de dichos contenidos, incentivando el que ellos/as aprendan en base a ejemplificaciones y ejercicios prácticos de la vida cotidiana, donde además tengan la posibilidad de reflexionar y socializar esos conocimientos con sus propios compañeros.

Entre las observaciones que realizan los profesores y directivos frente a la inclusión de estos temas en sus contenidos curriculares, más allá de mencionar que son integrados en los consejos de cursos y eventualmente en

otras asignaturas, no se hace referencia clara sobre la aplicación práctica y metodológica de estos conceptos.

Al parecer no se aplican metodologías distintas a las tradicionales, en torno a los contenidos relativos a los derechos del niño/a, ninguno de los entrevistados hacen mención de ello. Tampoco es posible precisar qué y cómo se desarrolla la asignatura de consejo de curso, probablemente porque no existe un criterio común sobre cómo utilizar este espacio, pese a que el Ministerio de Educación se plantea objetivos para cada contenido y asignatura. De todas maneras el consejo de curso es una instancia de mayor libertad en comparación con el resto de los ramos.

Sobre la integración de los derechos del niño/a en otras asignaturas, es aún más difuso el panorama. Como bien ya se mencionó, desde el Ministerio se expresan ciertas sugerencias sobre cómo abordar los contenidos, sin embargo no es una regla general para todos los docentes, lo ideal pudiese ser, que se adaptase o relacionara los contenidos de derechos de infancia con la asignatura correspondiente, utilizando metodologías participativas de aprendizaje y de carácter práctico, donde los niños/as aprendan haciendo, y así mismo aprendan sus derechos ejercitándolos en su cotidianidad como alumnos.

b) Aplicación de los postulados de la CIDN en las prácticas de la institución.

Para lograr obtener la visión de las escuelas referente a cómo aplican o integran ellos como institución los derechos de los niños/as en todo ámbito de sus acciones, se les preguntó en primera instancia por los elementos presentes en la escuela que podrían facilitar y/o dificultar el ejercicio de derecho en los niños/as.

En cuanto a lo que ellos opinaron, una de las visiones que se rescató, es que toda escuela, independiente de los recursos económicos que posea, podría generar las condiciones necesarias para que los niños/as puedan hacer

ejercicio de sus derechos, pero sólo se acotó este ejercicio al que los niños/as tengan la posibilidad de aprender esos temas en sus escuelas, no considerando, por ejemplo, las condiciones para que ellos ejerzan derechos tan significativos como el derecho a la participación, opinión, alimentación, o ejercer de manera íntegra el derecho a la educación.

Como ya se ha expresado, para hacer un efectivo ejercicio de derecho, no basta sólo con conocer cuáles son estos derechos, y en el caso de los niños/as que asisten a las escuelas, significa mucho más que aprenderlos en las aulas. Durante el tiempo que los niños/as están en sus escuelas, ellos/as deben ejercer más que el derecho a la educación, como el estar informados, el participar, opinar, no recibir castigos que atenten contra su dignidad, el recibir atención médica o primeros auxilios si lo requieren, alimentarse en el caso de los establecimientos públicos, no ser abusados ni explotados, entre otros. Por tanto significa además, un clima adecuado que facilite ese ejercicio, donde estén las condiciones necesarias para el ejercicio y protección de éstos.

Al respecto una directora expresa lo siguiente:

“Yo creo que toda escuela cumple. No creo que para esto, para que los niños adquieran estos conocimientos y estas destrezas o habilidades o simplemente que se posesionen de estos derechos, se necesiten grandes recursos, simplemente se necesita una educación de ellos y que sepan entenderlos, conocerlos y a su vez hacerse de ello algo como algo propio.” (Directora Escuela Isabel Riquelme)

Como se evidencia en la cita expuesta, la directora se expresa en términos académicos y de enseñanza de habilidades que pueden realizar las escuelas en torno a los derechos del niño/a y no se refiere a acciones o estrategias concretas que puedan o no ejercer los establecimientos.

Probablemente, dentro de las visiones que tienen los entrevistados, escasa o nulamente se integra la temática como un aspecto que va más allá de sólo

aprendizaje, vale decir, que está relacionado con un estilo de vida para los niños/as dentro de sus escuelas, un tema que va desde una política pública que profundice sobre ello, tanto en los contenidos curriculares, en la relación y convivencia de adultos y escolares, en el proceso de desarrollo de contenidos y habilidades en los niños, y en las condiciones físicas, de infraestructura y de recursos disponibles para el proceso escolar de los niños/as.

En segundo lugar, nuevamente, una de las respuestas más recurrentes entre profesores y directivos, frente a sus prácticas institucionales referidas a los derechos de infancia, es el manual de convivencia que cada establecimiento posee, es decir, en la mayoría de las opiniones que se revelaron, se consideró este manual como una de los elementos más importantes que permiten regular y velar por el cumplimiento de los derechos del niño/a en la escuela. Respecto a la existencia de este manual en las escuelas, es necesario señalar que es un recurso que han ocupado los entrevistados en reiterados momentos de la entrevista, sobre todo para referirse a sus acciones en torno a los derechos del niño/a.

“Aquí en esta escuela hay normas y reglas, hay un manual de convivencia donde están bien explícitos cuales son los derechos del niño y también sus deberes y se le da a el espacio y tiempo para que ellos puedan ejercer esos derechos y por supuesto se les respeta.”
(Director Escuela La Victoria, Pedro Aguirre Cerda)

El director de la escuela Abate Molina se refirió a aspectos más concretos sobre el ejercicio de derecho en los niños/as de su establecimiento educacional, él otorgó énfasis a que la escuela, en reiteradas situaciones, se instituye como un espacio propicio para que los niños/as gocen de los bienestares, que en sus casas sus familias no les pueden brindar, como por ejemplo, el que ellos convivan y se desarrollen en un lugar físico que cuenta con el espacio necesario y suficiente para que desarrollen sus actividades,

elemento que según el director, probablemente en sus casas no se suscita, por falta de espacio o hacinamiento.

De lo anterior, se puede plantear que la escuelas básicas municipales, principalmente aquellas con población de alumnos menos favorecidos socialmente, comúnmente deban asumir roles y funciones que normalmente asumen las familias con los niños/as, por lo mismo, no es extraño que ello se traduzca en una sobre carga para las escuelas en relación con los recursos que disponen. Por tanto, es común que una de las visiones que tiene la escuela sobre su rol con los niños/as y sus derechos, esté estrechamente ligada en reconocer, que ellos realizan una función importante y que además es social, debido justamente a las condiciones sociales a las cuales deben enfrentarse con sus alumnos.

Otro elemento que se destacó, relacionado justamente con la condición social de los alumnos, fue la violencia de la cual son víctimas algunos niños y niñas fuera de sus establecimientos, en sus distintos entornos, donde en ese sentido, la escuela sirve como un espacio de protección para ellos/as, ya que allí tienen la posibilidad de convivir en un contexto educacional donde se les brinda un buen trato, además de enseñarles a generar habilidades para enfrentar las hostilidades que se les presente en el entorno fuera del establecimiento.

“...la escuela les brinda también, la oportunidad de compartir con otras personas sin tanta violencia, también se les da una educación no sólo en la parte educacional también, se les da las herramientas del respeto y que ellos tengan las armas para defenderse en este mundo, muchos son algo violentos y empiezan a cambiar y a respetar, se les enseña aprender para vivir.” (Director Escuela Abate Molina, Quinta Normal)

Compartir con otros en la cotidianeidad de instituciones como las escuelas, efectivamente es un elemento necesario para los niño/as, y así se reconoce en

este discurso, donde se expresa además, la importancia de que la escuela les muestre a los niños/as, alternativas distintas a la violencia o agresión que muchas veces invade la conducta y la manera de relacionarse entre los niños/as proveniente de entornos donde la violencia es validada como la única forma de resolución de conflictos. Por lo mismo la importancia de educar demostrando el respeto, es decir, dando ejemplos positivos a los escolares.

c) Relaciones de convivencia entre adulto/a - niño/a y adultos

En este ámbito, se indagó sobre aquellos elementos que caracterizan las relaciones interpersonales entre los niños y los adultos en el contexto escolar, vale decir, el cómo se genera la dinámica cotidiana en la convivencia. Sobre ello, los directivos y profesores rescataron varios aspectos que ellos consideran se debe integrar en dicha convivencia.

En primer lugar, se mencionó el respeto como valor fundamental en esta relación, básicamente en el trato del adulto hacia el niño, en particular en las acciones que sancionan los malos hábitos, o indisciplinas presentes en las conductas de los niños/as. Se apeló al hecho de que no se debe enjuiciar de mala manera a los niños/as cuando éstos se equivocan.

Ello puede estar relacionado con que los entrevistados perciben que la conducta de un niño/a esta muy incidida por el tipo de crianza o educación que reciba, por tanto, si ellos son tratados constantemente con agresividad o se les falta el respeto, ellos reproducirán conductas similares. Pese a que los directivos y profesores parecen percibir ello, no queda claro como ellos materializan este respeto en la práctica cotidiana, es decir, si efectivamente se utilizan métodos positivos en cuanto a, por ejemplo, en aplicar las sanciones en los cursos cuando éstos no tienen comportamientos aceptados. Sería interesante conocer cuales serías los métodos que ellos utilizan en el trato con los escolares y cuáles de esos son los más efectivos y los más adecuados en función de los derechos de los niños/as.

En segundo lugar, se manifestó como de suma importancia el trato afectivo que se debe tener con los niños/as. Uno de los directivos describió la carencia que afecta a muchos de los alumnos/as en este sentido, puesto que en sus casas no reciben el mejor de los tratos y en algunas oportunidades son víctimas de la violencia, por ende, al llegar a la escuela, ellos buscan en sus profesores ese cariño y afecto que no encuentran en sus hogares.

“Hoy en día lo que más hace falta es la afectividad, los niños vienen muy desmotivados, son muy castigados, muy sancionados en sus hogares [...] entonces qué es lo que buscan aquí, buscan mucho cariño, y si se encuentran con un profesor que no les entrega cariño entonces también se ocasiona un rechazo, entonces hay que tratarlos con mucho cariño, con mucho respeto y de esa manera se logra mas con los niños.” (Directora Escuela básica Isabel Riquelme, San Bernardo)

En estos discursos parece primar la importancia de un trato afectivo con los niño/as, y tal vez, para ellos/as, el tema del afecto esté estrechamente ligado con el respeto de los derechos de infancia.

Otro director se refirió a los mismos elementos, expresando que su misión como escuela, para con los niños/as, es que haya un clima de afectividad, donde ellos sean tratados con cariño, amor y respeto. Él expuso que los niños/as provienen desde el exterior sobrecargados con problemas, por lo cual no se les puede presionar más de lo que ya están.

Así mismo, para que el respeto y la afectividad se logren desarrollar, incluso cuando se deba lidiar en un clima de desorden en la sala de clases, el mismo director considera que ahí la labor del profesor se torna fundamental, para ello, afirma que ese factor dependerá de cada profesor, puesto que algunos de ellos que presentan un buen dominio grupal y por lo cual logran complementar

perfectamente las sanciones con el efectivo ejercicio de derecho de cada niño/a.

Una de las profesoras expresó, que además del respeto y la afectividad, debería existir empatía y sinceridad en la relación entre el adulto y el niño/a. Además sugirió que es importante que se establezcan y resalten ciertos límites, puesto que los niños/as no siempre son consciente de dichos límites, que según ella, son necesarios para establecer orden en la relación.

Especificando en ello, la profesora reflexiona lo siguiente:

“... a veces se da la situación que el profesor es demasiado condescendiente, no siendo malo esto, pero esto se transforma en un problema cuando el profesor no es capaz de poner límites a eso, entonces siempre tiene que haber una mezcla de firmeza y afecto.”
(Profesora Escuela Abate Molina, Quinta Normal)

La misma docente también afirma, que no es sencillo lograr establecer tales límites, ni lograr el equilibrio ideal entre los dos elementos descritos por ella, sin embargo asume, que al conseguir tal prudencia en la relación, es posible por un lado, gozar de la confianza de los alumnos, y por otro lado obtener respeto de parte de ellos/as, concluyendo que es importante para ella que los niños/as sepan además, distinguir la autoridad, y respetarla por cierto.

“...pero es como el equilibrio perfecto, por que cuando tú consigues esas dos cosas tienes por una parte la confianza de los alumnos, el respeto de ellos también, y por otro lado tienes el hecho de que ellos sepan que hay una autoridad y que tienen que respetar la autoridad.”
(Profesora Escuela Abate Molina.)

Por último, y en cuanto a otro ámbito de la relación entre niños/as y adultos, uno de los directivos se refirió a la extensa brecha generacional que generalmente se manifiesta entre los adultos y los niños/as de la comunidad

escolar, lo cual puede servir como obstaculizador para que los profesores comprendan con mayor grado de empatía a los alumnos. Destacó las diferencias entre el lenguaje, por ejemplo, el uso de nuevos conceptos entre los alumnos. Para él, esto requiere un trabajo anexo de adaptación de los adultos a la perspectiva de los niños/as.

Uno de los directores considera que:

“entre los profesores y alumnos hay diferencias entre el lenguaje, estilos de música, en la gran mayoría de los profesores existe una marcada diferencia de edad, la brecha generacional entre alumno y profesor es bastante marcada y tiene que adaptarse a esta generación, y en base a eso, hay que adaptarse y trabajar en base al valor.” (Director, Escuela Abate Molina)

En cuanto a lo dicho por este último director, hay autores que coinciden en ello, principalmente refiriéndose a que la mejor forma de que el mundo adulto asuma y entienda a los niños/as, dejándolos ejercer libremente sus derechos, es precisamente diseñando las políticas de infancia desde sus formas y perspectivas de ver y vivir el mundo, sin anteponer la visión de los adultos en la construcción de la realidad que ellos deben experimentar, por el contrario, se apela a un diseño de políticas para la infancia contemplando su participación y opinión en ello, lo que se condice perfectamente con dar el espacio a un niño sujeto de derecho, que en consecuencia, es también un actor activo en la sociedad.

Para cerrar esta arista que implica la práctica cotidiana de las escuelas en concordancia con los derechos del niño/a, es pertinente señalar que no se desconocen las dificultades expresadas en la relación adulto niño/a, sino que por el contrario, se entiende que en un contexto formal de educación y formación como el de las escuelas, reconociendo que se trata de escuelas en contexto de vulnerabilidad, éstas son más susceptibles a las problemáticas que

posiblemente puedan presentarse en lo cotidiano de la acción profesional. Tal como afirmó Juandó et al (Op. Cit.) se trata de impedimentos notables que afectan en la relación entre los profesores y alumnos, los cuales provienen del ámbito individual y social de los docentes, así como también, de aquellos trastornos profesionales propios de la era moderna, tales como el estrés o enfermedades psicológicas como la depresión, que pueden afectar principalmente a los profesores, e incidir en que la relación de ellos con sus alumnos no sea la más apropiada para los niños/as.

5.- Estrategias propuestas desde las escuelas, en función de la situación de derecho de infancia en los establecimientos educacionales.

Este último elemento de análisis, que complementa las percepciones rescatadas anteriormente por partes de directivos y de profesores, refleja la visión que tienen éstos, sobre posibles estrategias que se podrían aplicar en los establecimientos, para fortalecer o hacer más efectiva la protección y ejercicio de derecho en los niños/as en el contexto escolar.

5.1.- Líneas de acción a favor de los derechos de infancia desde la escuela.

Por un lado, se encuentran aquellas líneas de acción propuestas por los establecimientos, destinadas a permitir que los niños/as tengan la posibilidad de ejercer de manera más cualitativa sus derechos al interior de este espacio formal, donde es posible fortalecer aún más los espacios de participación social de los niños/as.

a) Acciones concretas que previenen la vulneración de derecho.

Al indagar en directivos y en profesores profesores, sobre las acciones concretas que ellos pueden realizar como profesionales, y como parte de las comunidades educativas, para contribuir a la prevención de vulneración de derecho de la cual puedan ser víctimas sus propios alumnos.

Frente a ello, el elemento que más sobresalió entre las respuestas de los entrevistados, fue la estrategia de trabajar en red con otros organismos e instituciones. Dentro de ellas, por un lado se mencionaron aquellas relacionadas directamente con la infancia, como las Oficinas de Protección de los derechos de la infancia, (OPD) así como también otros organismos como el Servicio de Salud y Centros de mediación. Referente a esto, uno de los directivos se refirió a la escasa integralidad que existe en la aplicación de la política pública en Chile, donde escasamente se realiza un trabajo coordinado entre los distintos sectores, considerando que una misma problemática social, es posible abordarla desde distintos ámbitos, con una mirada más integral en la solución de los problemas.

Otra estrategia propuesta por las escuelas, fue el incentivo o fortalecimiento de la organización estudiantil, como una estrategia tendiente al desarrollo de la participación social. La profesora comentó, que si bien existe una orgánica al interior de su escuela, y probablemente en todas, este proceso carece de fuerza, puesto que los alumnos sólo se motivan en los procesos de elección y votación de las directivas, y que posteriormente, durante el transcurso del tiempo, poco y nada se hace para darle vida a dichas organizaciones.

Ella lo expresa de la siguiente manera:

“Mira a mi me parece [...] que si ellos participaran de una organización como el centro de alumnos por ejemplo, tendrían mucho más claro sus derechos y también sus deberes, pero eso no se da de manera periódica, o sea de pronto acá hay un boom de la elección del centro de alumnos, que se yo, pancartas, y todo lo demás, pero ya cuando está constituido el centro de alumnos, como que se aquietan las aguas y paso eso no mas, y después la participación no es tan permanente, entonces eso creo yo que eso

sería una estrategia” (Profesora Escuela Abate Molina, Quinta Normal.)

Por último, se plantearon ciertos desafíos en materia de estrategias. Ellos consideraron que el desafío siempre está presente en la mayoría de las escuelas, y en dicho desafío, es parte la totalidad de la comunidad escolar, incluyendo a docentes, paradocentes, auxiliares, directivos, etc.,

Un director consideró que es necesario que las escuelas se fortalezcan, y de paso fortifiquen su compromiso con la infancia y con una sociedad con mayor justicia, para construir una sociedad que se pueda proyectar hacia el futuro. Destaca la importancia de aprender a respetar a los niños/as, considerando sus distintas realidades, y a partir de ese reconocimiento, intentar contribuir a su crecimiento.

Expresa además, que las escuelas de mayor vulnerabilidad social, como las consideradas en esta investigación, deben ser incluyentes, reconociendo que se sitúan con cierta desventaja al compararse con otras escuelas provistas de mayores recursos. Él observa que las escuelas más vulnerables, deben hacer frente a la falta de capital cultural y de conocimiento con que vienen los niño/as, realizando un trabajo extra con los alumnos/as, lo contrario que ocurre en aquellas escuelas de mayores recursos, donde los niños/as ingresan a la escuela más preparados y dotados de mayor información y conocimiento.

Como última estrategia, se alude a la fortificación en los niños/as acerca de su capacidad y habilidad de distinguir entre lo “*bueno*” y lo “*malo*” que les entrega su entorno social, donde se asume como necesario el que ellos sepan discriminar y elegir lo mejor para ellos, y a su vez, que aprendan a desarrollar las habilidades necesarias que les permita defenderse de dichas adversidades.

CAPÍTULO VIII

PERCEPCIÓN DE LOS NIÑOS/AS SOBRE SUS DERECHOS DE INFANCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

El presente capítulo, contiene la información recopilada en base a la segunda variable de investigación, referida a la percepción que tienen 90 niños y niñas pertenecientes a tres séptimos básicos de las escuelas Abate Molina, Isabel Riquelme y La Victoria, sobre sus derechos de infancia, vistos desde una perspectiva de usuarios del sistema escolar municipal Chileno, específicamente de tres establecimientos de carácter municipal de tres comunas de la Región Metropolitana.

Para tales fines, se recurrió a la aplicación de una encuesta semi estructurada con 16 preguntas abiertas y cerradas, orientadas al rescate de dos sub dimensiones específicas, abocadas a la búsqueda, en primer lugar, del nivel de conocimiento y valoración de los niños/as sobre sus derechos, y en segundo lugar, de la percepción de ellos/as sobre cómo la escuela valora y reconoce sus derechos en su contexto escolar.

Se contempló la aplicación de 30 encuestas por establecimientos, que en total suman 90. La aplicación de éstas se desarrolló en un proceso cara a cara del investigador con los niños/as, al interior del aula de clases de cada curso seleccionado. Los niños y las niñas respondieron de manera voluntaria los instrumentos.

La información obtenida ha sido recopilada y analizada a través de un proceso sistemático, para lo cual se debió en primera instancia, procesar y tabular cada encuesta, ordenado sus resultados en gráficos de torta y de barra, ajustándose cada uno al tipo de información expuesta.

1.- Conocimiento y valoración de los derechos y deberes establecidos en la CIDN

Esta dimensión se orienta en indagar sobre dos aspectos considerados importantes en la dinámica de ejercicio de derecho de los niños/as en la escuela, las cuales se relacionan en primera instancia con la información que los niños/as manejan o han escuchado sobre sus derechos, lo que responde a la información o enseñanzas que el mundo adulto les ha entregado, ya sea en sus escuelas o en otros espacios.

Así mismo, ocupa una importancia mayor para este estudio, la valoración que ellos atribuyen a sus derechos, vale decir, qué tan trascendentes son estos derechos para sus vidas como escolares. Además, se consideró pertinente vislumbrar, el cómo ellos/as perciben los deberes que les han sido impuesto por los adultos, y que ellos/as deben cumplir como niños/as.

1.1.- Nivel de conocimiento de los niños/as sus derechos

Para establecer el nivel de conocimiento e información que manejan los niños/as sobre sus derechos y sus deberes, se les indicó a los escolares que mencionaran tanto los derechos como los deberes que ellos conocían, pregunta que generó múltiples aristas. Para ordenar tales datos, se analizarán las respuestas en base a dos elementos:

- Cantidad niños/as que reconocieron derechos y deberes.
- Los derechos y los deberes que fueron mencionados.

1.1.1.- Cantidad niños/as que mencionaron derechos y deberes:

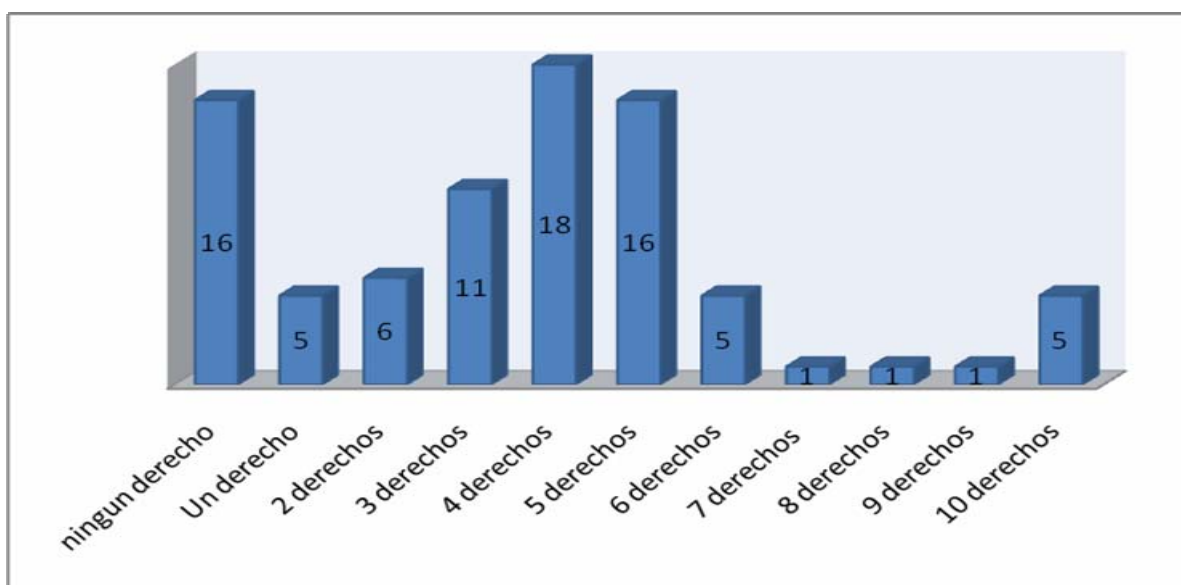
Este punto establece la cantidad de derechos y deberes mencionados por los niños/as, identificando en particular, de una totalidad de 90 niños/as, cuántos de ellos mencionaron algún derecho o deber, y de esos niños/as, cuántos derechos o deberes mencionaron por niño/a.

1.1.2 Cantidad niños/as que mencionaron derechos.

El gráfico presentado a continuación, refleja en barras azules, la cantidad de niños/as por derecho mencionado.

Gráfico N° 1

Cantidad de derechos mencionados en relación a la cantidad de niños/as.



Fuente: Investigación directa.

Es posible determinar, que de 90 niños, la gran mayoría de ellos/as, mencionó por lo menos un derecho, y sólo 16 no mencionaron ninguno. Es importante precisar, que en este sentido, la moda fue mencionar sólo cuatro derechos.

La cantidad de niños/as que respondió sólo un derecho fue baja, al igual que la cantidad de niños/as que reconocieron 10 derechos. Fueron sólo cinco niños/as respectivamente.

En síntesis, la cantidad de niños/as que conocen o reconocen uno o más derechos del niños/as es significativa en comparación al número de niños que

no mencionó ningún derecho, no obstante, ello no asegura la posibilidad de establecer con precisión el nivel de conocimiento que tienen los niños/as sobre sus derechos.

Ahora bien, si se agrupan los valores como alto, mediano, escaso, o nulo conocimiento, en consideración de la cantidad de derechos reconocidos por los niños, los resultados se podrían exponer de la siguiente forma:

Cuadro Nº 11

Nivel de conocimiento expresado por lo niños/as.

Nivel de conocimiento	Número de derechos mencionados
1.- Nulo	-. 0 Derecho.
2.- Escaso	-. 1 – 3 Derechos
3.- Mediano	-. 4 – 6 Derechos
4.- Alto	-. 7 - 8 Derechos.

Fuente: Investigación directa.

Al guiarse por el cuadro anterior, es posible afirmar que en general, los niños y las niñas encuestadas, poseen un mediano conocimiento acerca de los derechos del niño, puesto que la mayoría de ellos, conoce o ha escuchado entre 4 y 5 derechos.

Respecto al conocimiento de los derechos que tienen los niños/as, es posible precisar, que el conocimiento sobre éstos, en este caso, está relacionado con la identificación que hacen los niños/as de ellos.

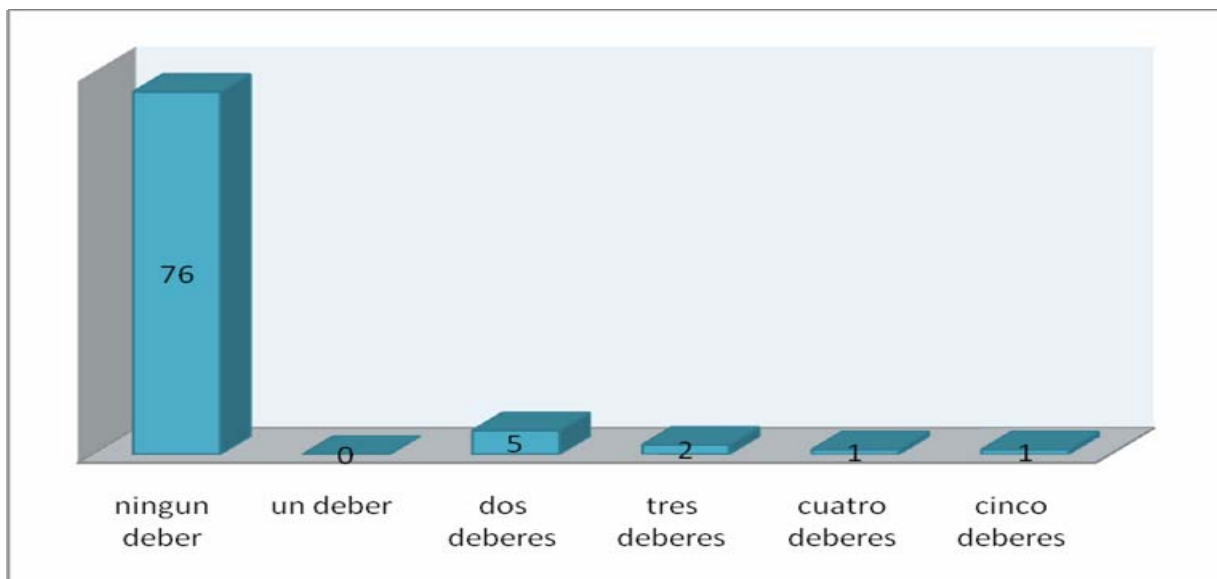
1.1.3.- Cantidad niños/as que mencionaron Deberes.

En relación a los deberes del niño, donde no existe mucha precisión respecto a cuáles son estos deberes, recordando que no ha sido un asunto al cual se le ha otorgado relevancia en materia jurídica, ni menos en materia de Derechos Humanos, y particularmente aludiendo en los Derechos del niño/a. Por ello, para efectos de este estudio, se considerarán los deberes como todas aquellas acciones que ellos/as, estimaron como sus deberes de niños/as.

El Gráfico presentado a continuación, utiliza la misma lógica que el cuadro anterior, donde en este caso, las barras celestes expresan la cantidad de niños que respondió tal cantidad de deberes.

Gráfico N° 2

Número de deberes reconocidos por número de niños/as



Fuente: Investigación directa.

A diferencia de lo que ocurrió en el punto anterior, los deberes no obtuvieron el nivel de reconocimiento alcanzado por los derechos. De hecho, tal como

expresa el gráfico, la mayoría de ellos no nombró ningún deber y del resto de niños/as que reconoció alguno, mencionaron entre uno y cinco deberes.

Ahora bien, al preguntarse por qué existe tan escaso reconocimiento de los deberes en los niños/as, se le podría atribuir a que éstos, al no estar explícitamente señalados en un marco jurídico como la Convención Internacional de los Derechos del Niño, no han tenido espacio dentro de los contenidos relacionados con los derechos que se les enseña a los escolares.

Parece ser que el tema de los deberes se traspasa al ámbito de los estilos de crianza que ocupan los padres, o bien en el marco de las normas internas que se ocupan en las escuelas, como por ejemplo, *“el hacer las tareas”*. No existe un listado de deberes comunes para todos los niños/as, el tipo de deber que tenga el niño/a, al parecer estará determinado por quienes eduquen a los niños/as, ya sea la familia, o dentro de la propia escuela.

1.1.4.- Derechos y Deberes mencionados por los niños/as:

Debido a la gran cantidad de derechos existentes, Para efectos de orden y operatividad, estos derechos del niño/a, fueron agrupados en las cuatro categorías que menciona UNICEF, las cuales son:

- Referente a los principios rectores de la CIDN
- Derechos a la supervivencia y desarrollo.
- Derechos de protección
- Derechos a la participación

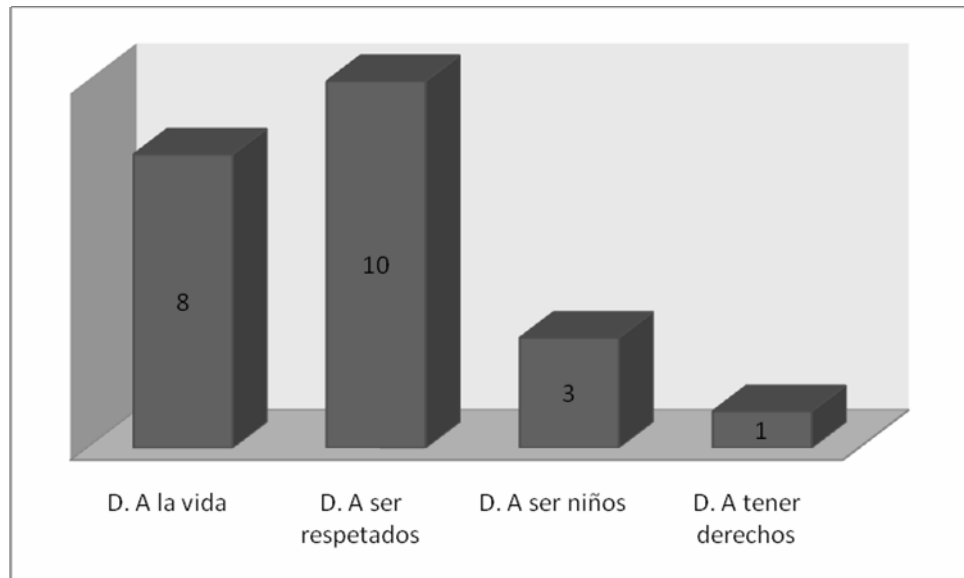
Cada una de estas categorías, contiene los derechos mencionados y la cantidad de niños/as que reconocieron ese derecho. Lo mismo se hizo con los deberes, aunque en dicho caso, no fue necesario establecer ninguna categoría.

a) Referente a los principios rectores de la CIDN

El gráfico número tres, se refiere a aquellos derechos mencionados por los niños/as, los cuales se relacionan e integran dentro de la categoría “Principios rectores” recordando que los principios rectores son aquellos aspectos transversales en los derechos del niños/as, vale decir, principios contenidos de manera explícita e implícita en cada uno de los derechos, principalmente aludiendo al principio de universalidad e igualdad de derecho sin distinción alguna.

Gráfico N° 3

Derechos mencionados por los niños/as relacionados con los principios rectores:



Fuente: Investigación directa.

Dentro de esta categoría, el gráfico número tres, refleja una inclinación de los niños/as hacia lo que ellos/as expresaron como el derecho a ser respetados,

10 niños mencionaron ese derecho, seguido por el derecho a la vida, que fue reconocido por ocho niños/as.

Respecto al derecho que ellos/as mismos expresaron como derecho a ser respetados, es posible ahondar en que el respeto es un valor que puede manifestarse de múltiples formas, dependiendo de la significación cultural o valórica que se le otorgue. Por tanto, resulta ambiguo precisar a qué específicamente se refieren los niños/as al nombrar su derecho a ser respetados, sin embargo, se podría asegurar que el respeto hacia ellos, en este caso podría expresarse con el respeto a la totalidad de sus derechos como niños/as.

Además de ello, se podría interpretar que el respeto al cual los niños/as aluden, está relacionado, en cierta medida, a la demanda de atención que solicitan a los adultos. Existe la tendencia a considerar las opiniones de los niños/as como de menos importancia o básicas y carente de argumento, tal vez porque se les perciba como inmaduros, sin embargo, para los niños/as, cada pensamiento e idea que expresan, tiene un gran valor para ellos, y le otorgan la importancia que ello merece, pero lamentablemente perciben la poca atención o escasa valoración que muchas veces los adultos otorgan a su mundo.

Por la misma razón, se decidió incluir esa mención en esta categoría.

El segundo derecho más mencionado dentro de esta categoría, es el derecho a la vida, éste, a diferencia del anterior, es un derecho explicitado en el artículo N° 3 de la Convención.

Los otros dos derechos nombrados por los niños/as, como el derecho a ser niños/as y el derecho a tener derechos, si bien fueron reconocidos por sólo tres y un niño respectivamente, se consideran de gran significación, en primer lugar porque aluden a la posibilidad y el derecho a la vez, que ello/as deben tener

para vivir su vida como niños/as, vale decir, pensar, sentir y actuar como tales, y por supuesto siendo resguardados por sus derechos.

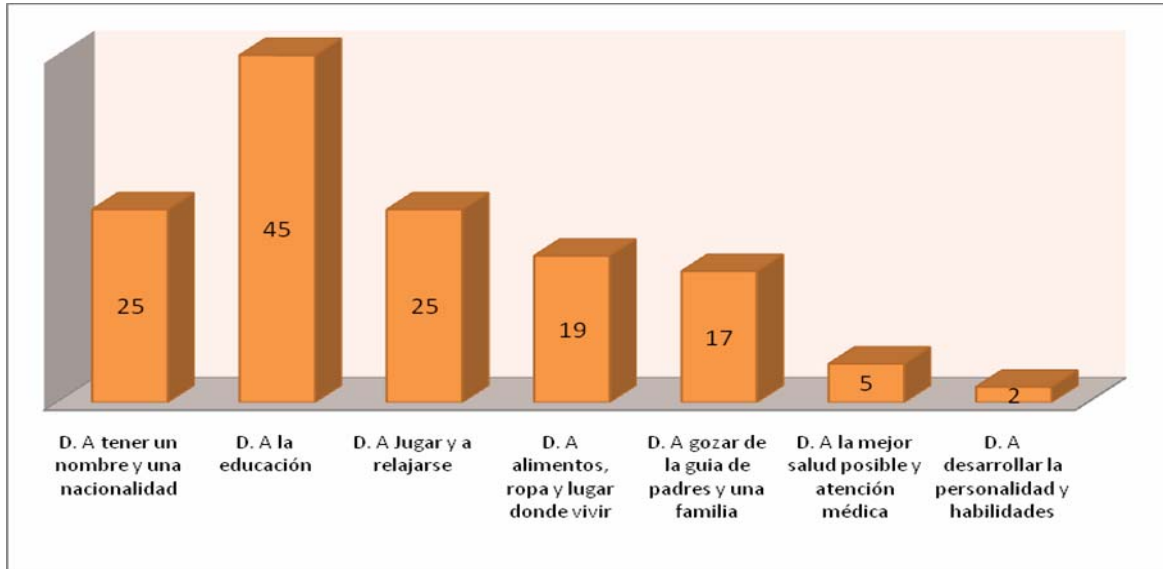
En segundo lugar, el derecho a tener derecho, frase que parece redundante, no es más que la reafirmación del principio universal de que todos los niños/as, al igual que los seres humanos, gozarán de derechos, sin distinción alguna.

b) Derechos a la supervivencia y al desarrollo.

Los derechos contenidos en esta categoría, expresan aquellos mencionados por los niños/as que dicen relación con todas aquellas garantías que ellos/as requieren para su normal crecimiento y desarrollo al interior de la sociedad. Si bien es cierto, se parte de la base que el mejor escenario para que los niños/as se desarrollen óptimamente es la familia, hay casos en que por diferentes circunstancias, los niños/as no pueden crecer al amparo de ésta, en tales casos, es el Estado el que debe velar por que el niño/a goce de todos los elementos necesarios para su desarrollo. Dentro de los derechos que apuntan a ello, los niños/as reconocieron lo que se presentan en el gráfico a continuación:

Gráfico N° 4

Derechos mencionados por los niños/as, referidos al desarrollo y crecimiento.



Fuente: Investigación directa.

Vinculados con esta categoría, los niños/as expresaron variados derechos, dentro de los cuales, el que tuvo mayor reconocimiento, fue el derecho a la educación, el cual está contenido en el artículo 28 y 29, donde en este último, se especifican asuntos sobre las orientaciones que debe tener la educación de los niños/as. Es pertinente recordar, que el derecho a la educación, descrito en el artículo 28, se refiere a elementos como la obligatoriedad, el acceso, información respecto a ella, y asistencia regular de los alumnos a clases.

Es posible que los niño/as hayan reconocido en gran medida el derecho a la educación, debido al contexto escolar en el que se encontraban al realizar la encuesta, o bien, por el énfasis especial que se otorga a la educación tanto como derecho, así como también como un aspecto importante en la vida de los niños/as, considerando que el estudiar o educarse generalmente se les inculca como un deber.

Además del derecho a la educación, los niños/as mencionaron los derechos a tener un nombre y una nacionalidad, expresado en el artículo 7, y el derecho a jugar y a relajarse, contenido en el artículo 31. Ambos derechos, fueron nombrados por 25 niños/as respectivamente. En alusión a ellos, es posible especificar que el primero (derecho a nombre y nacionalidad) es probablemente uno de los que más tengan resonancia en el recuerdo de los niños/as, debido a que se trata de un derecho reiteradamente aludido en las campañas y documentos educativos en materia de derecho infantil, y que además es relativamente sencillo de asimilar.

En relación al derecho a jugar y al esparcimiento, no es extraño que éste tenga cierto protagonismo entre los derechos reconocidos por los niños/as, teniendo en consideración de que se trata de una actividad lúdica, propia de su etapa de vida y de gran importancia.

Los otros derechos mencionados, como el derecho a alimentos, ropa, lugar donde vivir, (art. 27), derecho a la mejor salud posible (art.24) y el derecho a ser criado por los padres en tanto sea posible y a gozar de la guía de los padres y una familia (art. 18 y 5 respectivamente), también ocuparon un lugar importante dentro de las menciones de los niños/as. Es necesario profundizar en que los derechos expresados en los artículos 5 y 18, ambos relacionados, no fueron mencionados de manera literal como expresan los artículos, sino que muchos de los niños/as que mencionaron esos derechos, más bien se refirieron a ello como el “derecho a tener papá y mamá” o el derecho a “tener una familia”.

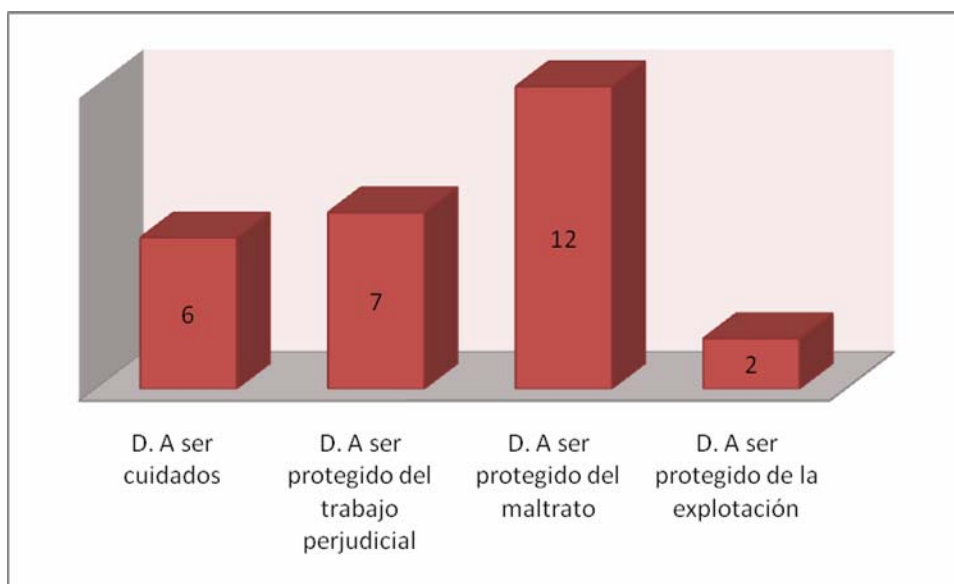
Para los niños/as es importante el tener una familia, ya que se trata de la primera referencia social que tienen, además de ser la instancia donde están más protegidos, y donde reciben el afecto y los valores para enfrentar el mundo exterior.

c) Derechos a la protección.

Los derechos a la protección de los niños y niñas, se relacionan con aquellas garantías que éstos/as deben recibir para no ser abusados, maltratado o vulnerados en sus derechos. Estos derechos, protegen a los niños/as de ser víctimas de agresiones físicas, psicológicas o castigos crueles. También considera aquellas circunstancias especiales, como el caso de los niños/as en contexto de guerra. En el siguiente gráfico se expresan aquellos derechos mencionados por los niños/as, graficados según número de preferencias.

Gráfico N° 5

Derechos referidos a la protección, mencionados por los niños/as.



Fuente: Investigación directa.

En cuanto a estos derechos, el más mencionado por los niños/as fue el derecho a ser protegido del maltrato (art. 19), 12 de los niños/as que reconocieron este derecho, lo expresaron como el derecho a no ser maltratados.

En cuanto al segundo derecho más mencionado dentro de esta categoría, está el derecho a ser protegido del trabajo que pudiese ser perjudicial para la salud o para la educación del niño/a, (art. 32). Los niños/as en lo particular se refirieron a ello como el “*derecho a no trabajar*”, y aunque en la Convención no se prohíba el trabajo infantil, y tampoco se exprese fielmente el derecho de los niños/as a no trabajar, si se precisa en la Convención, que la prioridad de los niños/as es que debe hacer ejercicio de su derecho a estudiar y gozar de salud, lo cual significa que ningún trabajo puede ir en desmedro de ello. El trabajo infantil en rigor no se prohíbe, un niño o niña, pese a no ser lo ideal para ellos, pudiera ser que tenga algún trabajo que lo compatibilice con sus estudios y que no perjudique su salud. Sin embargo, también hay que hacer hincapié en que el niño tiene derecho al esparcimiento, al juego y al relax, por tanto es de complejidad compatibilizar todos estos derechos con el trabajo infantil.

En los últimos lugares, se mencionaron los derechos *a ser cuidados*, y el derecho a ser protegidos de la explotación (art.36). Al igual que el derecho *a ser respetados*, el derecho a ser cuidado del que hacen alusión los niños/as, no es un derecho explícito dentro de la Convención Internacional, se trata más bien de un aspecto contenido en otros derechos, como el derecho a crecer en una familia, el derecho a tener la mejor salud posible, el derecho a alimentarse, vestirse, tener vivienda, etc., y sin ir más lejos, el derecho a ser protegidos contra cualquier forma de explotación.

En cambio el derecho a ser protegidos contra la explotación, si es un derecho descrito con sus especificidades dentro de un artículo, esto indica que el niño/a no puede ser explotado desde ningún punto de vista, y que debe ser protegido de ello. Las formas de explotación pueden manifestarse de variadas maneras, como aquellas referidas al trabajo infantil o explotación de carácter sexual. Los niños/as no especificaron sobre el tipo de explotación al que ellos se refirieron,

sin embargo, en alguna oportunidad se mencionó la explotación en el ámbito laboral.

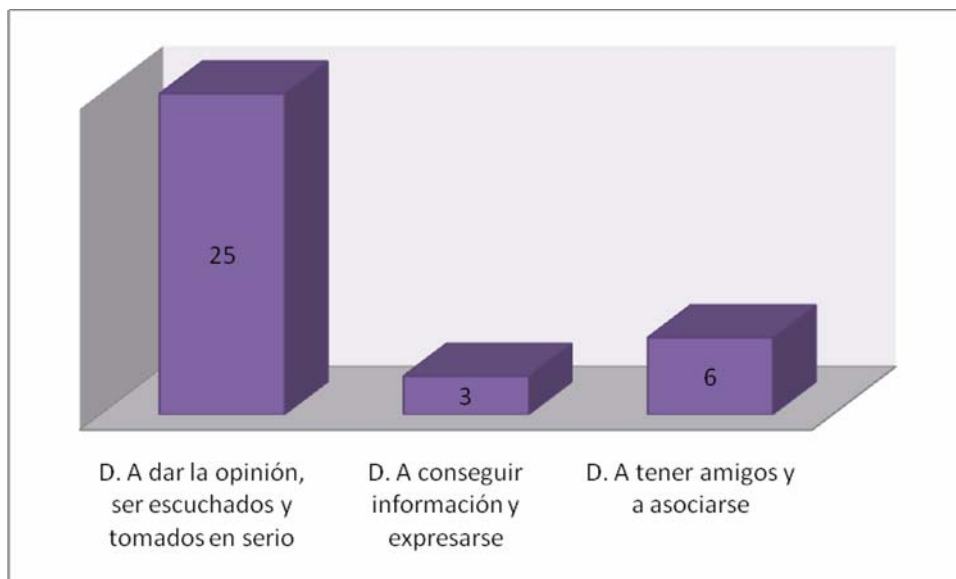
d) Derechos a la participación

La última categoría de derecho, responde a aquellos contenidos en la Convención, relacionados con la participación de la población infantil en los asuntos relativos al mundo social. Hay que recordar que éstos son referentes a la libertad de expresión y opinión en los asuntos que afecten su vida social, económica, religiosa, cultural y política, lo que incluye además, el derecho a ser escuchados, a acceder a la información, y el libre derecho a asociarse.

A continuación el gráfico N° 6 presenta aquellos derechos más reconocidos por los niños, relacionados con la participación.

Gráfico N° 6

Derechos mencionados por los niños/as referidos a la participación.



Fuente: Investigación directa.

Dentro de los derechos más mencionados en este ámbito, está el derecho a expresar la opinión, a ser escuchados y tomados en serio (art. 12). Un número de 25 niños/as nombró este derecho, refiriéndose ya sea al derecho a opinión, ser tomados en serio, o al derecho a ser escuchados.

La opinión en un contexto de participación, significa no sólo a expresar lo que se piensa o lo que se siente, sino que además, ser un aporte en la construcción colectiva de la realidad social que se conoce. En este sentido, el derecho de los niños/as a opinar, en un contexto de participación activa en la sociedad, implica además, el considerar estas opiniones en la construcción del mundo en cual se les pretende integrar, por ejemplo, en las políticas de infancia dirigidos a ellos.

El otro derecho mencionado por los niños/as, pese a no ser recurrente las menciones de la mayoría, no deja de ser importante, se trata del derecho a tener amigos y asociarse con otros, a menos que sea en desmedro de otros. (art. 15) Este particular derecho, reconoce el que los niños/as puedan relacionarse con sus pares u otros niños/as, participar en clubes, organizarse en instancias de participación infantil, etc., es un derecho que permite un estilo de vida menos individualista y con gran sentido democrático y de colectividad.

Por último, tres de los niños/as indicaron el derecho a conseguir información y expresarse, contenido en el artículo 13. Este derecho se relaciona con la libre expresión, que quiere decir, tener la posibilidad de buscar y obtener la información que el niño/a sienta la necesidad de obtener, en los distintos ámbitos de interés del niño/a. Esto puede ser, en el área artística, musical, de entretenimiento, de cine, deportiva, académica, etc., vale decir toda aquella información que el niño desee buscar a través de los medios existentes, excluyendo toda aquella información que por su edad, pueda ser perjudicial para el niño/a.

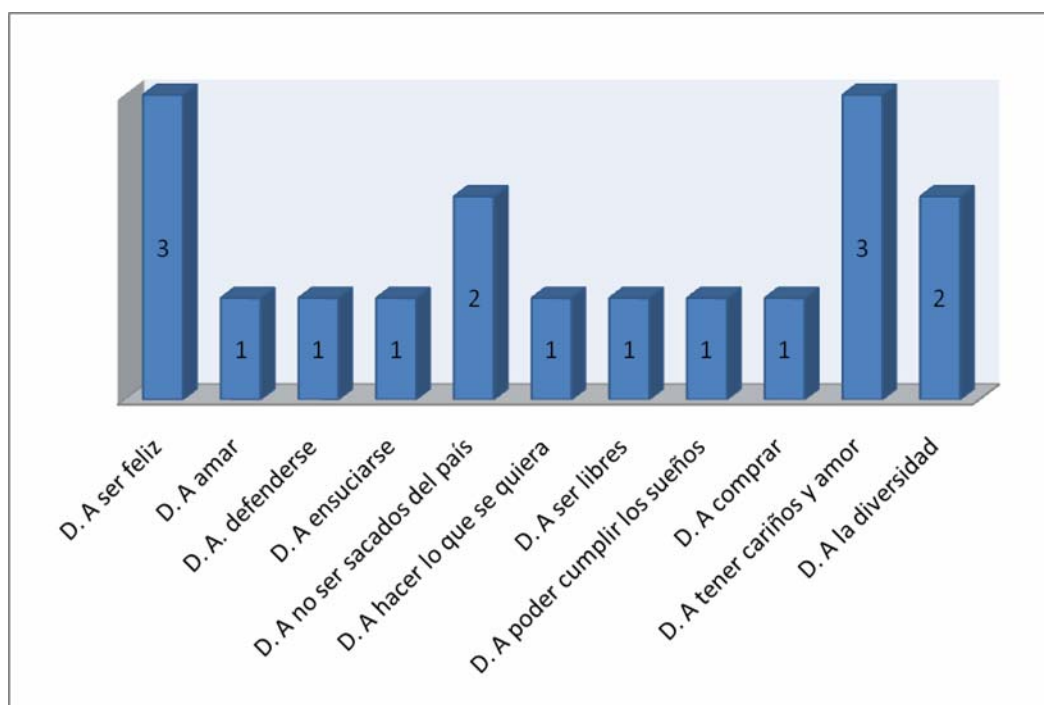
e) Otros derechos mencionados por los niños/as.

Para finalizar con el ítem referido al conocimiento y reconocimiento de los derechos del niños/as, por parte de ellos/as, se expondrán en esta oportunidad, otros aspectos considerados por los niños/as como derechos también. Se trata de derechos que no están contenidos de forma explícita en la Convención Internacional de los derechos del niño/a, y que por tanto, no fueron incluidos en las categorías anteriormente expuestas. Sin embargo, se consideró importante el rescate de ellos, debido a que de igual manera se trata de elementos de la percepción infantil sobre sus derechos.

En gráfico presentado a continuación se exponen todos aquellos derechos, que los niños/as han considerado como tales.

Gráfico N° 7

Otros Derechos mencionados por los niños/as



Fuente: Investigación directa.

No existen grandes diferencias entre el número de niños o niñas que mencionó uno u otro de los elementos contenidos el gráfico, no obstante, en este punto lo cuantitativo no es primordial, lo que interesa aquí, es la variedad de elementos manifestados por los niños/as.

Se destaca el *derecho a ser feliz* y el *Derecho a ser libres*, como derechos abstractos que merecen un análisis desde el punto de vista filosófico, más que desde una mirada positivista que constituye un derecho. Se podría explicar la presencia de estos derechos, probablemente debido a ciertos discursos aprendidos de los niños/as, frases que han escuchado a través de diferentes medios. También, se mencionan ciertos conceptos que en esta investigación no es posible aclarar el significado que los niños/as le atribuyen, por ejemplo, a elementos como la libertad o la felicidad, ello debido a que no han sido parte del objetivo del estudio. Sin embargo, es posible relacionar tales apreciaciones considerando que el estado de felicidad para los niños/as, puede estar vinculado con la sensación de satisfacción, en los ámbitos físicos y emocionales, lo cual significa que deban tener cubiertas ciertas necesidades de diversa índole.

El derecho a la diversidad no es una apreciación que quede del todo claro a la hora de analizar a qué en específico se refiere el niño/a cuando habla de diversidad, al mencionarlo como un derecho del niño/a. Sin embargo, es posible involucrar la diversidad dentro del principio de la no discriminación. Ello puede significar que los niños/as otorguen un valor particular al ser considerados dentro del mundo hecho por los adultos, y del cual ellos también son parte, vale decir, puede ser importante para ellos/as, el ser aceptados y valorados con sus particularidades y características propias de niño/a, que se les posicionen en el mismo nivel de importancia que cualquier adulto, aunque sean diferentes en sus formas de ser y hacer.

Se habló también de *poder cumplir los sueños*, ello tiene que ver más bien con un asunto de proyección a futuro, o proyección de vida. Podría relacionarse con la categoría que incluye derechos del niño/a en función de su normal desarrollo y crecimiento.

El derecho *a amar, a ser feliz, y tener cariños*, se podrían relacionar con el derecho de los niños/as a crecer en una familia, o en la cercanía de sus padres, debido a que es la familia, padres y madres u otros familiares quienes cumplen la función de entregarles afecto a los niños/as.

Pese a que los derechos recientemente mencionados, podrían estar incluidos de manera implícita dentro otros derechos de la Convención Internacional, parece ser, que los niños/as expresan estos elementos como derechos independientes, valorados como únicos y que la Convención, desde el punto de vista de los adultos, no consideró dentro de sus derechos.

1.2.- Percepción de los niños/as sobre sus derechos y deberes.

Esta subdimensión evidencia todas aquellas significaciones que los niños y niñas le atribuyen a sus derechos desde un punto de vista general, sin abocarse en la particularidad de cada uno de sus derechos. Para iniciar este análisis, es necesario precisar que, para rescatar las siguientes percepciones, se elaboró la pregunta de carácter abierta: ¿Qué son para ti los derechos y deberes del niño/a? Las respuestas fueron variadas, entre ellas se destacan frases como:

“Son los derechos que nos defienden” (Niña de 12 años, escuela Isabel Riquelme)

“Para mí los derechos son otorgados al niño para sentirse seguro de que nadie se los puede quitar “(Niña 12 años, escuela Isabel Riquelme)

“Cosas importantes para la vida” (Niño 12 años escuela Abate Molina)

“una ley” (Niño 12 años, escuela La Victoria”)

Las frases expuestas reflejan más de un elemento, en primer lugar, se destaca el sentido de protección que los niños/as otorgan a sus derechos, vale decir, ellos/as lo perciben como un elemento de defensa legal ante amenazas de diversas índoles. Se destaca el atributo legal que ellos/as enfatizan, como un hecho no extraño, recordando que se trata de derechos establecidos en una Convención Internacional, que por cierto, posee un sello de ley que no puede ser quebrantada.

Entre otras apreciaciones, se destacan visiones que reflejan los derechos como una pauta de comportamiento diferenciada entre niños/as y adultos, donde los derechos vendrían a delimitar lo que el niño/a puede ser y debe hacer dentro de la sociedad.

Esto es posible evidenciarlo en respuestas como:

“Es poder hacer lo que un niño hace normalmente” (niña 12 años, escuela Isabel Riquelme”

“son que los niños/as y los adultos se respeten mutuamente” (Niño 12 años escuela La Victoria)

Otras respuestas se refirieron justamente al origen de los derechos del niño/a como una adaptación de los derechos humanos para el mundo infantil, donde se destaca que ellos/as como seres humanos, al igual que los adultos, también gozan de derechos, debido a que, como ellos/as expresan, también son personas.

“Si los adultos tienen derecho, nosotros también tenemos derechos” (Niño 12 años, escuela Abate Molina)

“Los derechos del niño son aptos para la edad de uno” (Niño 12 años escuela La Victoria)

Los niños/as también opinaron acerca de sus deberes. Entre las consideraciones que ellos/as definieron sus deberes como las responsabilidades o acciones que los niños deben cumplir. Lo expresaron de la siguiente forma:

“Son cumplir con lo que me dicen” (Niña 12 años, escuela Isabel Riquelme)

“Son hacerle caso a mi mamá”

“Para mí significa cosas muy importantes como estudiar para ser un profesional” (Niño 12 años, escuela Abate Molina)

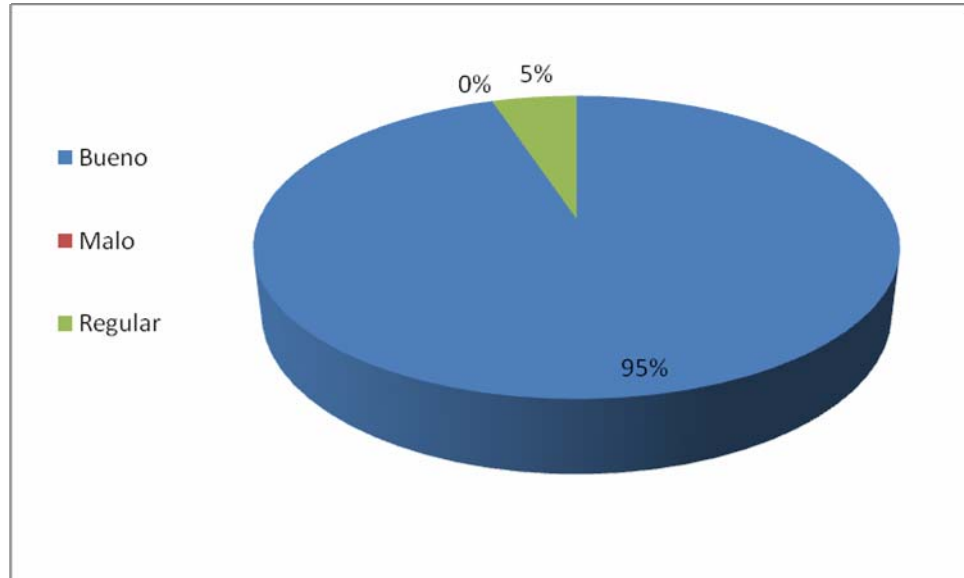
“Son las responsabilidades que debe cumplir cada niño” (Niño, 12 años, escuela La Victoria)

Los niños/as asocian sus deberes con ciertas obligaciones, considerando aquellas que les han sido impuestas por la familia, escuela, sociedad o a través de los diversos mecanismos de socialización existentes.

Por último, en cuanto a la percepción que tienen ellos/as sobre la facultad de gozar de derechos y asumir deberes, cuantificando las respuestas en bueno, malo y regular, las respuestas han sido las siguientes.

Gráfico N° 8

Opinión sobre que los niños/as tengan derechos



Fuente: Investigación directa

Sobre lo expuesto se puede apreciar una clara tendencia a visualizar los derechos como un aspecto positivo, donde el 95% de los encuestados/as considera que el goce de derechos y el asumir deberes, es un aspecto favorable. Dentro de los niños y niñas que visualizaron positivamente el gozar de derechos y deberes, se encontraron explicaciones referidas a que la facultad de ejercer un derecho significa que nadie puede transgredirlos. También manifestaron que ello los hace sentirse importantes dentro de la sociedad.

Los niños/as expusieron ciertos argumentos tales como:

“Porque te hace sentir que nadie te puede quitar tus derechos”
(Niño, 12 años, escuela Abate Molina)

“Para que nadie te pase a llevar” (Niña, 12 años, escuela Isabel Riquelme)

“Para sentirse importante en nuestra sociedad” (Niña, 12 años escuela Isabel Riquelme)

Podría explicarse que los niños consideran bueno tener derechos debido a que esto los concibe más participes dentro del mundo social, donde al parecer, los adultos suelen llevarse el protagonismo, y los niños/as, ante esta desventaja de poder con que enfrentan el mundo en comparación con los adultos, poseen sus derechos como único instrumento de defensa de sus derechos de niño/a.

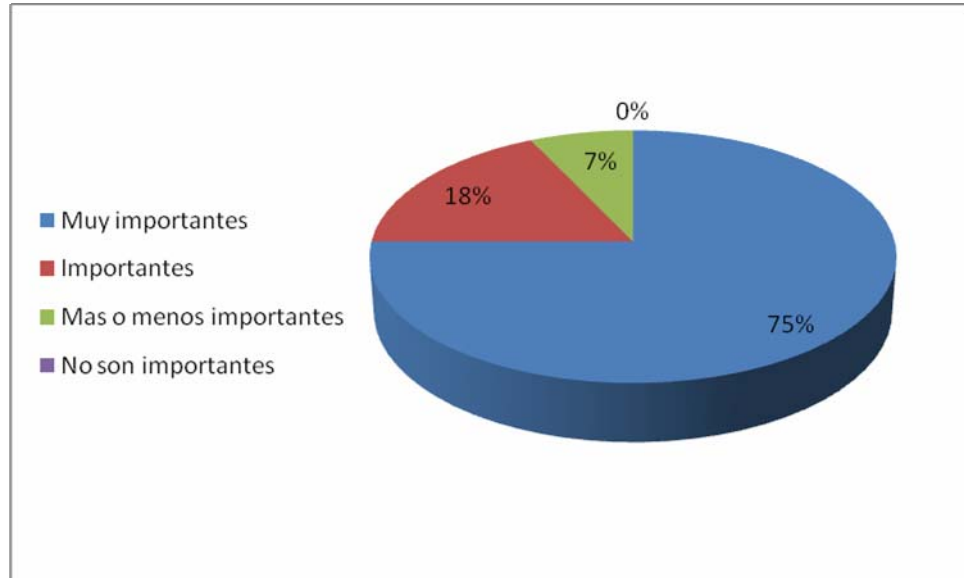
Respecto al escaso, pero aun así, existente porcentaje de niños/as que valoraron el tener derechos como algo regular, se destaca la respuesta de un niño/a que expresó que, ***“Que tengan derechos no me gusta, deberes si porque es para que aprendamos” (Niña, 12 años, escuela Isabel Riquelme)***. Aquí se expresa el deber como un aspecto referente a la formación de ellos/as y que por tanto contribuye a su aprendizaje, mas no se reconoce ninguna valoración a goce de derechos.

1.3.- Valoración atribuida por los niños y niñas a sus derechos y deberes

Dentro de la valoración atribuida por los niños y niñas a sus derechos, se ha considerado el nivel de importancia que ellos/as le atribuyen a sus derechos, frente a lo cual, los niños/as han respondido lo siguiente, señalado en el próximo gráfico.

Gráfico N° 9

Valoración de los niños/as sobre los derechos y deberes



Fuente: Investigación directa.

Entre las respuestas que se han clasificado en, *Muy importantes, más o menos importantes, importantes y no son importantes*, al igual que en la pregunta anterior, la gran mayoría, expresada en un 75%, ha valorado los derechos y deberes del niño como algo muy importante. Es posible realizar un cruce entre las respuestas relacionadas con el por qué de ésta y la anterior.

Entre las justificaciones sobre por qué consideran sus derechos como un aspecto muy importante, los niños/as han señalado que, si ellos/as no tuvieran derechos, no serían respetados, apuntan a que estos derechos les otorgan un valor importante como niños/as, ya que de lo contrario, no se les prestarían atención. Por tanto valoran el hecho en el sentido de que significa un reconocimiento que realiza el mundo adulto hacia sus derechos y a su calidad de niños/as. Establecen una correlación entre el respeto desde los adultos hacia ellos y la tenencia de derechos.

Algunos niños/as afirman:

“Porque si no tuvieramos derechos y deberes para nuestra edad, no seríamos niños, no seríamos escuchados.” (Niño, 12 años, escuela La Victoria)

“Porque sino, no podríamos hacer nada de los que nos gusta,” (Niña 12 años escuela Isabel Riquelme)

“Porque sin derecho los niños se sentirían solos y sin valor, y sin deberes muchos niños terminarían en las calles o no serían nada en la vida” (Niño, 12 años, escuela Abate Molina)

“Son muy importantes porque podemos opinar sobre lo que pasa a nuestro alrededor.” (Niño, 12 años, escuela La Victoria)

Estas afirmaciones por parte de los niños/as indican la reafirmación a lo concluido en la pregunta anterior, vale decir, un resguardo a su niñez, a la posibilidad de ser y vivir como niños/as, pero con la garantía de que además, gozan de la posibilidad de ser parte del mundo construido por los adultos, y el poder participar de la sociedad.

Respecto del 18% que consideró que los derechos del niño/a sólo son importantes, se apeló a que no siempre estos derechos son respetados. Otro de los argumento expresó que los derechos son importantes, mas también lo son los deberes, por tanto se deben considerar también.

“Por que hay veces que no los respetan” (Niña, 12 años, escuela Isabel Riquelme)

“Porque tenemos derecho a opinar, pero todos tenemos que tener deberes tambien” (Niño, 12 años, escuela básica La Victoria.)

Vale decir, si bien ellos/as saben que sus derechos son muy importantes, hay veces en que el resto, principalmente los adultos, le restan la importancia que

realmente tienen, y no siempre se les otorgan el real valor que merecen. Le disminuyen importancia a sus derechos en la medida en que se le resta respeto, protagonismo o validéz a sus derechos.

Aunque en escasa medida, también hubo un porcentaje que advirtió que sus derechos eran regularmente importantes, expresado en un 7%. Este porcentaje de respuestas por parte de los niños/as, no expuso una cantidad elevada de argumentos, como en las alternativas anteriores, no obstante, dentro de las respuestas que resaltan, se destaca la de un niño/a que argumentó diciendo que, el derecho del niño/a es una facultad que se adquiere con la mayoría de edad, es decir a los 18 años, mientras que los deberes son una responsabilidad que ellos/as tienen que asumir desde siempre.

“Porque los derechos creo que los tenemos a los 18 años y los deberes los tenemos siempre” (Niño 12 años, escuela Abate Molina)

La percepción de este niño, demuestra cierta asociación entre el ser adulto o mayor de edad y tener derechos. En cuanto a sus derechos de niño/a, podría ser que él, relaciona los derechos del niño con los derechos civiles adquiridos a la mayoría de edad, como por ejemplo, el derecho a voto. Por otro lado, se podría deducir que un niño/a que piensa que sólo tiene deberes, debe estar en constante cercanía con la presión y exigencia continua respecto a que debe cumplir ciertas responsabilidades en su rol de niño/a, mas no ha tenido la posibilidad de aprender, ni ser incentivado de la misma forma, a ejercer sus derechos de una manera activa y consciente.

2.- Percepción de los niños/as sobre el reconocimiento y valoración que la escuela otorga a sus derechos.

La segunda dimensión analizada a continuación, expresa la percepción de los niños/as sobre el reconocimiento y valoración que la escuela hace respecto a

sus derechos, desde la perspectiva de alumnos que conviven diariamente en un contexto escolar, donde interactúan diversos elementos, referidos al ejercicio y aprendizaje de éstos, al interior de sus establecimientos. Se incluye la dinámica relacional del niño/a con el mundo adulto que convive con ellos cotidianamente en sus escuelas, además de las prácticas ejercidas por la institución, alusivas a sus derechos. Por último, interesa además, reconocer el cómo se desarrolla el respeto de los derechos del niños/as entre ellos y sus pares.

2.1.- Opinión sobre el ejercicio de derecho en la escuela.

En primera instancia, se revisará la tematica desde el punto de vista del ejercicio de derecho del niño en la escuela. Para ello, la primera pregunta se orienta a rescatar la opinión que tienen los niños/as, acerca de si los adultos que operan en la escuela, respetan sus derechos, y en el caso de no ser así, averiguar en que situaciones se expresa esa transgresión.

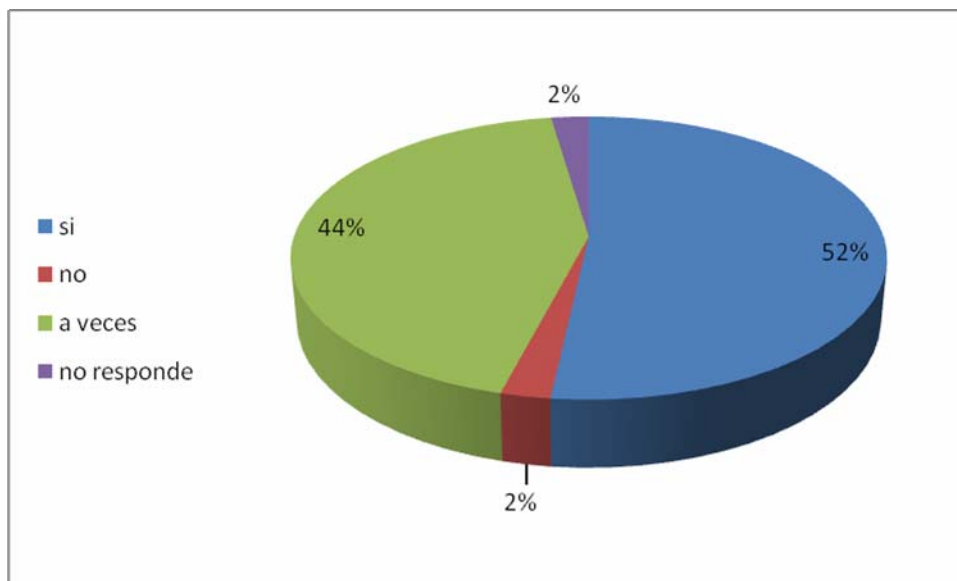
a) En la relación y convivencia con los adultos del colegio.

En el siguiente gráfico, se han expresado las respuestas categorizadas en *Sí*, *No* y *A veces*. Se han considerado además, dentro de los porcentajes del gráfico, a los niños/as que no contestaron la pregunta.

Sobre la percepción de los alumnos, en relación al respeto que tienen los adultos al interior de las escuelas, sobre sus derechos, las respuestas han sido las expresadas en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 10

Percepción sobre si los adultos que trabajan en la escuela respetan o no los derechos del niño/a



Fuente: Investigación directa.

Las repuestas expresadas por los niños/as, se manifestaron principalmente en dos grandes tendencias, entre quienes consideraron que efectivamente los adultos que trabajan en la escuela respetan sus derechos, y (52%) entre quienes expresaron que sólo a veces.

Es necesario señalar en primer lugar, que los niños/as, en sus argumentos se refirieron principalmente a sus profesores, pese a que la pregunta fue pensada considerando a todos los adultos que trabajan en las escuelas (auxiliares, profesores, profesionales, directivos, inspectores, etc.) Sin embargo se entiende que los niño/as en lo cotidiano de la escuela, comparten más tiempo con sus profesores, en comparación con otro adulto que trabaje en la escuela, por lo cual se puede explicar la razón de sus preferencias.

Las justificaciones de estas respuestas, estuvieron orientadas primordialmente a dos aspectos, en primer lugar, se asoció el respeto de sus derechos con la

función de los profesores de educarlos. Algunos niños/as establecieron una correlación entre ambos elementos, señalando que ellos sí respetan sus derechos debido a que ellos les brindan educación, donde además, se calificó ese hecho como un aspecto positivo, concordante con el respeto a los derechos del niño/a.

Las respuestas relacionadas con ello se expresaron de la siguiente manera:

“Porque ellos nos ayudan a tener educación, si ellos no estuvieran, no podríamos tener educación” (Niño, 12 años, escuela básica Abate Molina)

“Porque nos dejan divertirnos y nos dan educación” (Niña, 12 años, escuela básica Isabel Riquelme)

Así mismo, otras respuestas se refirieron a las libertades que tienen los profesores/as con ellos/as, en relación a las acciones que los profesores les permiten hacer. Por ejemplo, algunos niños destacaron la oportunidad que les da el profesor para opinar o para desarrollar actividades como el juego.

“Porque nos dejan opinar” (Niño 12 años, escuela Abate Molina)

“Porque nos dejan divertirnos y nos dan educación” (Niño, 12 años, Abate Molina)

“Porque nos dejan jugar a los que queremos” (Niño, 12 años, escuela La Victoria)

“Nos dejan jugar, comer, saltar” (Niño, 12 años escuela La Victoria)

También se reconocen algunas respuestas que relacionaron el respeto de sus derechos por parte de los adultos, con el afecto que ellos les entregan.

En este sentido una niña expreso:

“Porque nos tratan con cariño y amabilidad” (Niña, 12 años, escuela La Victoria)

Como se ha visto, para los niños/as es posible expresar el respeto de sus derechos de variadas formas, entre las que se destacan, el otorgarles educación, darles espacios para que ellos de desarrollen como niños/as, por ejemplo a través del juego, o bien, tratándolos con afecto.

Sobre el 45% de niños y niñas que opinan que los adultos que trabajan en sus escuelas, respetan sólo a veces sus derechos, es posible decir, que no se trata de un hecho menor tan alto porcentaje. Las razones se pueden encontrar entre las respuestas que los niño/as expusieron sobre las situaciones donde ellos/as se sienten pasados a llevar respecto a sus derechos.

El elemento que más se destaca entre los argumentos de los niños/as, sobre en qué situaciones se sienten quebrantados, está referida al límite que imponen los profesores ante actividades que ellos quieren realizar dentro de la escuela, como escuchar música, jugar o comer. Probablemente los niños/as no comprenden aún, el significado que tienen los límites en la formación, tanto dentro de la familia, como en el contexto escolar, o bien, esto puede estar relacionado con la forma en que se expresan tales límites y la aplicación de sanciones. En ese sentido, si los métodos sancionadores ante la transgresión de límites y normas son rígidamente castigadores, intimidantes, abusadores o infunden temor, probablemente la percepción de los niños/as ante la aplicación de estas sanciones será negativa, puesto que su experiencia en torno a ello no es agradable. (Mateos, Op. Cit.)

Entre las respuestas señaladas en este sentido, se destacan:

“Porque no nos dejan jugar a lo que queremos” (Niña, 12 años, Escuela Isabel Riquelme)

“Porque algunas veces nosotros queremos escuchar música y no nos dejan” (Niña, 12 años, escuela Isabel Riquelme)

“Porque no te dejan hacer lo que a un niño le gusta” (Niño, 12 años, Escuela La Victoria)

“Porque uno tiene derecho a comer o a desayunar igual que todos los demás, por ejemplo, cuando uno llega tarde” (Niña 12 años, Escuela Abate Molina)

Otras situaciones afirmadas por los niños/as, se relacionan con la invalidación de sus opiniones ante el profesor/a, es decir, cuando no se considera lo que ellos tienen que decir sobre algunas situaciones. En este caso, los niños/as no especifican con claridad el contexto en que desarrollan tales situaciones, sin embargo, es posible afirmar que no hay razón justificada para no escuchar la opinión de un niño/a.

Sobre ello los niños/as han dicho que:

“Crean que los niños piensan cosas que no corresponden” (Niña 12 años, escuela Isabel Riquelme)

“Porque a veces no nos dejan opinar y si opinamos nos retan y así los niños nos sentimos un poco indiferentes a los demás” (Niño, 12 años, escuela Abate Molina)

Estas observaciones de los niños/as se relacionan con su derecho a opinión y expresión, uno de los derechos más mencionados por ellos en la encuesta.

También se encuentran aquellas declaraciones que insinúan un trato no adecuado para ellos, o bien, una forma de relación indiferente desde los profesores hacia ellos.

“Porque a veces te dicen cosas que no se deben” (Niño, 12 años, escuela La Victoria)

“Porque algunas veces dicen o hacen cosas malas” (Niño, 12 años, escuela Abate Molina)

“Porque algunas veces no piensan en lo que los niños quieren y se preocupan de estar bien ellos” (Niña, 12 años, escuela Isabel Riquelme)

Por último, un número reducido de respuestas mencionó acciones cometidas en alguna ocasión, por auxiliares, entre estas acciones están:

“Porque una vez un auxiliar me dijo un garabato” (Niña 12 años, escuela Isabel Riquelme)

“Porque algunas veces los auxiliares ven que le están pegando a una y ellos las dejan” (Niña, 12 años, Escuela Isabel Riquelme.)

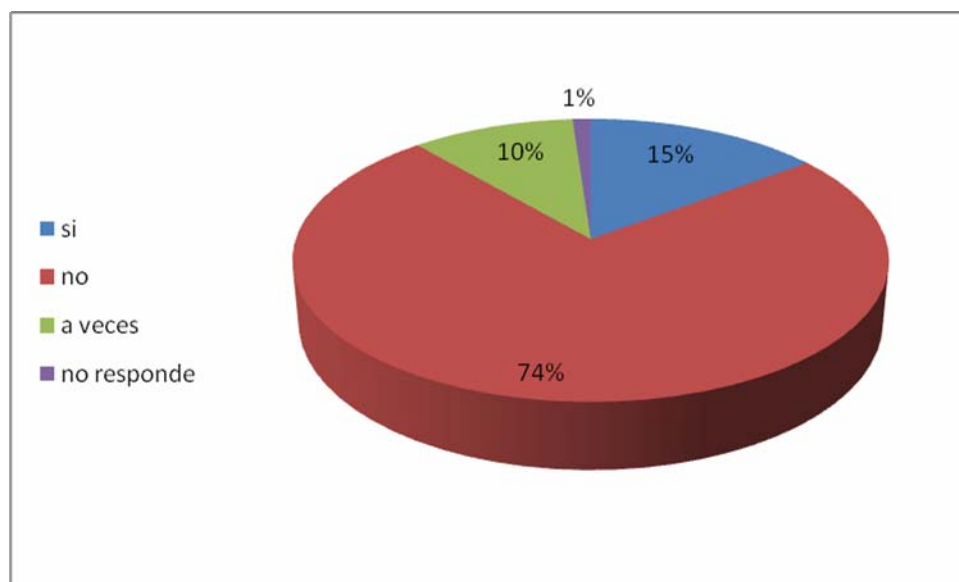
Frente a estos casos que podrían ser aislados, se puede deducir que el hecho se relaciona con que en general, los auxiliares que trabajan en la escuela cumplen una labor acotada referente a otras áreas, que no necesariamente están relacionada directamente con el trato hacia los niños/as, y probablemente tampoco reciben algún tipo de preparación referente al trabajo cotidiano de convivencia con los niños/as.

De igual manera hay que hacer mención a aquel escaso 2% de niños/as que aseguró que los adultos de su escuela no respetaban sus derechos. De ese porcentaje, un número muy bajo de niños/as argumentó el por qué de su afirmación, y prácticamente todos esos argumentos se referían a lo mismo, vale decir, al no dejarles hacer lo que ellos quieren hacer. Al igual que las respuestas contenidas en la categoría “a veces”, en este caso hay niños que asocian de manera absoluta el ejercicio de derecho, con la libertad de hacer todo lo que ellos/as quieren.

Para reafirmar las visiones expuestas recientemente, se formuló una pregunta dirigida a captar la experiencia personal de los niños/as en relación al respeto de ellos/as y de sus derechos, por parte de los adultos con los cuales conviven en la escuela.

Gráfico N° 11

Percepción de los niños/as, sobre si se sienten o no vulnerados en su condición de niños/as ante los adultos.



Fuente: Investigación directa.

En el gráfico 12, es posible observar que la gran mayoría, es decir un 74%, aseguró que no se siente, o no ha sentido, faltas de respeto a su persona, por el sólo hecho de ser niño/a. Mientras que un 15%, si se ha sentido trangredido, y un 10% dice que sólo a veces.

A pesar de que esta pregunta está estrechamente relacionada con la anterior, y en ambos resultados, coincide que la gran mayoría cree que no son vulnerados ni sus derechos, ni los de los demas, los gráficos manifiestan una

combinación de respuestas relativamente distinta a la de las respuestas anteriores. Por ejemplo, aquí prevalece el 15% de los niños/as que se han sentido no respetados por ser niños/as, ante el porcentaje de quienes declaran que sólo a veces, sin embargo, en ambos casos, es decir, en aquellos que respondieron que sí y en aquellos que respondieron sólo a veces, refleja que por lo menos alguna vez, en su calidad de estudiantes, se sintieron pasados a llevar por el mundo adulto.

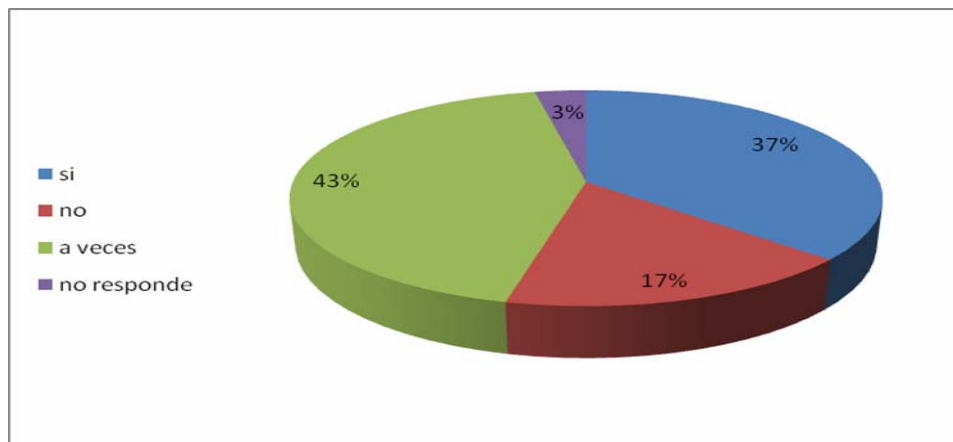
A la hora de solicitarles que describieran esa situación, las respuestas fueron prácticamente las mismas que en la pregunta anterior, vale decir que, posiblemente muchas de las situaciones que describieron en la pregunta anterior, corresponden a escenarios que ellos han experimentado.

b) En la relación y convivencia con sus pares.

Esta subdimensión, busca rescatar la opinión de los niños/as de las escuelas, sobre si ellos y sus propios compañeros, respetan o no los derechos del niño/a. Para ello, la pregunta que se les hizo, apuntaba a si, según sus opiniones, sus compañeros respetaban o no sus derechos de niño/a, frente a lo cual, las respuestas se manifestaron de la siguiente manera:

Gráfico N° 12

Percepción de los niños/as sobre si sus compañeros respetan o no, sus derechos como niño/a.



Fuente: Investigación directa.

En este caso la realidad varía, ya que un amplio porcentaje, reflejado en un 43% de respuestas, considera que sus compañeros respetan sus derechos sólo a veces. Por otro lado, un porcentaje no menor, cercano al 37%, cree que efectivamente sus compañeros sí respetan los derechos del niño/a, en contraste con el 17% de aquellos que piensan lo contrario.

Los niños cuyas respuestas fueron que sus compañeros respetan sólo a veces sus derechos de niño/a, mencionaron situaciones relacionadas con la violencia existente en la interacción entre los propios niños/as, esta violencia se relaciona con los malos tratos, tanto físicos como psicológicos, estos últimos expresados en burlas y discriminaciones entre ellos. También se expresó el abuso de poder que ejercen los niños/as más grandes ante los más pequeños.

Entre otras menciones, se destacó el afán de algunos/as por tratar de ser y parecer mayores de lo que son, para ejercer con mayor fuerza el poder ante quienes tienen un comportamiento más acorde a la infancia o a la edad que tienen.

Algunas de las citas que reflejan los aspectos mencionados son:

“Porque quieren dejar de ser niño y crecer rápido, o cuando se golpean entre ellos” (Niño, 12 años, escuela La Victoria)

“La mayoría se adelanta a la edad, son más agrandadas” (Niña, 12 años, escuela Isabel Riquelme)

“Porque si no haces algo que ellas quieren, te pegan” (Niña, 12 años, escuela Isabel Riquelme)

- ***“Porque nos dicen muchas cosas malas”*** (Niño, 12 años, escuela Abate Molina)

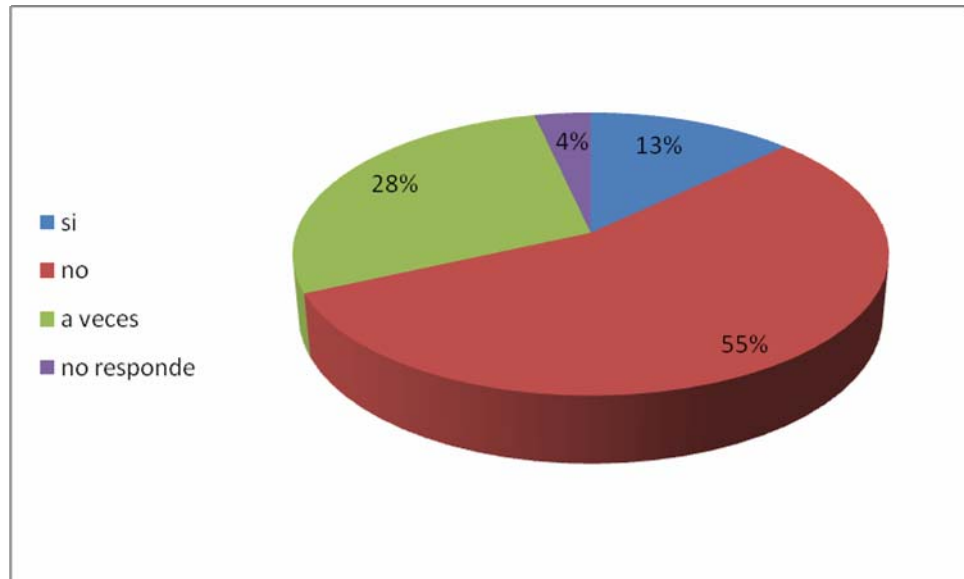
“Porque nos dicen sobre nombre y se burlan” (Niño, 12 años, escuela La Victoria)

En este sentido, es preocupante el porcentaje elevado de quienes se han sentido vulnerado en sus derechos por sus propios pares, por lo menos una vez, o que bien han sido espectadores de ello. Lamentablemente, no es un fenómeno nuevo en los niños, pero es una situación que se ha venido estudiando con mayor énfasis durante el último tiempo, en el ámbito social y psicológico de la violencia infantil. Esto debido a los perjuicios y a las consecuencias negativas que acarrea en los niños/as que son víctimas de tales abusos.

Sobre este mismo tema, se les preguntó a los niños/as si ellos reconocían haber pasado a llevar los derechos de sus propios compañeros, frente a ello, las respuestas fueron las siguientes:

Gráfico N° 13

Visión de los niños/as sobre si han pasado a llevar alguna vez los derechos de sus compañeros.



Fuente: Investigación directa.

El gráfico indica que la mayoría de los niños/as encuestados, considera que no ha pasado a llevar nunca los derechos de sus compañeros, mayoría que se representa en el 55% del total de ellos/as. Una cantidad no menor como el 28%, reconoce que en ocasiones pasa o ha pasado a llevar los derechos de sus compañeros. Por último, sólo un 13%, reconoce abiertamente que sí pasan a llevar los derechos del resto de sus compañeros.

Dentro de las situaciones que describieron los niños/as, respecto de cuándo han pasado a llevar los derechos de sus compañeros, éstas en su mayoría, no aluden a comportamientos de gravedad significativa como la violencia o agresividad de cualquier tipo, más bien se condicen con actitudes puntuales de la vida cotidiana, como por ejemplo, el decirle a los compañeros que dejen de

jugar cuando éstos lo hacen en la sala de clases. Así se expresa en la siguiente cita:

“En el recreo o en la sala, a veces juegan y yo les digo que no y no les respeto sus derechos” (Niña, 12 años, escuela Isabel Riquelme)

No obstante, otras respuestas refirieron los comentarios de la pregunta anterior, referida a las situaciones donde el resto de los niños pasaba a llevar sus derechos, aquí se destacan algunas respuestas como:

“Cuando molesto a mis amigas por portarse como bebés” (Niña, 12 años escuela Isabel Riquelme)

“Molesto a las niñas que están en lo correcto” (Niña, 12 años, escuela Isabel Riquelme)

“Cuando no me gusta la decisión de alguien y la cambio” (Niño, 12 años, escuela La Victoria)

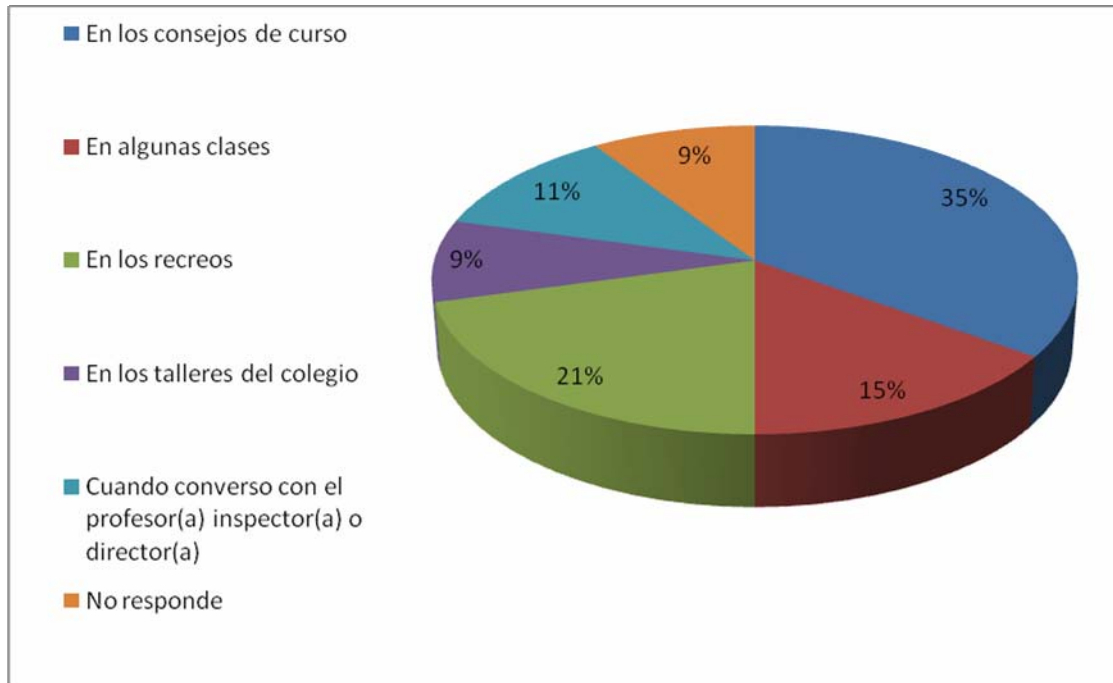
Dentro de estas situaciones mencionadas por los niños/as, relacionadas con lo que ellos/as hacen con sus compañeros, es posible distinguir también, ciertos signos de abuso de poder de los mayores hacia los más pequeños. Esta situación, puede estar relacionada con el carácter violento que caracteriza algunos niños/as, en su trato y forma de resolución de conflicto en la relación con otros.

c) En las prácticas ejercidas por la escuela

Desde el punto de vista de las prácticas o acciones institucionales que pueden percibir los niños/as como vulneradoras o transgresoras de sus derechos, se ha partido por destacar el reconocimiento que ellos tienen, sobre la existencia de instancias dentro de sus escuelas, en las cuales ellos/as tengan la posibilidad de expresarse, participar y manifestar sus opiniones, como muestra del ejercicio de sus derechos referidos a la participación.

Gráfico N° 14

Instancia dentro de la escuela donde los niños/as pueden participar, expresarse o dar su opinión.



Fuente: Investigación directa.

Se les dio a escoger a los niños/as entre cuatro categorías, referidas tanto a instancias formales (dentro de la sala de clases) como informales (recreos, pasillos, o talleres) donde ellos/as se sientan con mayor libertad de expresarse, o donde mejor se sientan escuchados/as.

Lo que expresa el gráfico, es que la mayoría de ellos/as, es decir el 35%, cree que la instancia donde más pueden participar, expresarse o dar su opinión, es en los consejos de curso, seguido por “los recreos” con un 21% de las preferencias y “en algunas clases, con un 15% de niños/as que eligieron esa alternativa.

Paradójicamente la opción que obtuvo menos preferencias entre los niños/as, fue *“en los talleres”*, con sólo un 9%, que incluso es superado por, *“cuando converso con el profesor”* con un 11%.

El porcentaje menor sorprende, debido a que los talleres o las actividades extraprogramáticas, están diseñadas justamente para brindar espacios de desarrollo y participación para los niños/as, en otras áreas que no sean las exclusivamente académicas. Se podría pensar, que la situación se debe a que los niños/as, le puedan otorgar otros sentidos a los talleres, y no necesariamente los asocien con un proceso de participación.

En relación a la instancia más reconocida por los niños/as, como los consejos de curso, se puede establecer que se trata de una tendencia que se condice bastante con el sentido de existencia de los consejos de curso. El consejo de curso constituye un espacio donde el grupo curso en su conjunto, tiene la posibilidad de desarrollar diferentes áreas, relacionados con la organización del curso, con el compartir con los demás compañeros, con conversar de temas de interés para ellos, entre otras cosas.

Probablemente es más reconocida por ellos, debido a que se trata de un espacio establecido dentro de las asignaturas regulares que ellos/as tienen, por tanto asume un carácter obligatorio, donde cada curso debe tener por lo menos una vez a la semana el consejo de curso. No ocurre lo mismo con los talleres, que generalmente poseen un carácter voluntario, por tanto sólo algunos niños/as participan en ellos.

Los recreos y algunas de las clases, también tuvieron un porcentaje significativo de preferencias. Ello se pueden comprender tendiendo en cuenta que son espacios donde ellos/as se desarrollan frecuentemente. Por ejemplo los recreos, se convierten en la instancia diaria de espacimientto que gozan los niños/as dentro de un contexto formal como la escuela, es ahí donde ellos/as

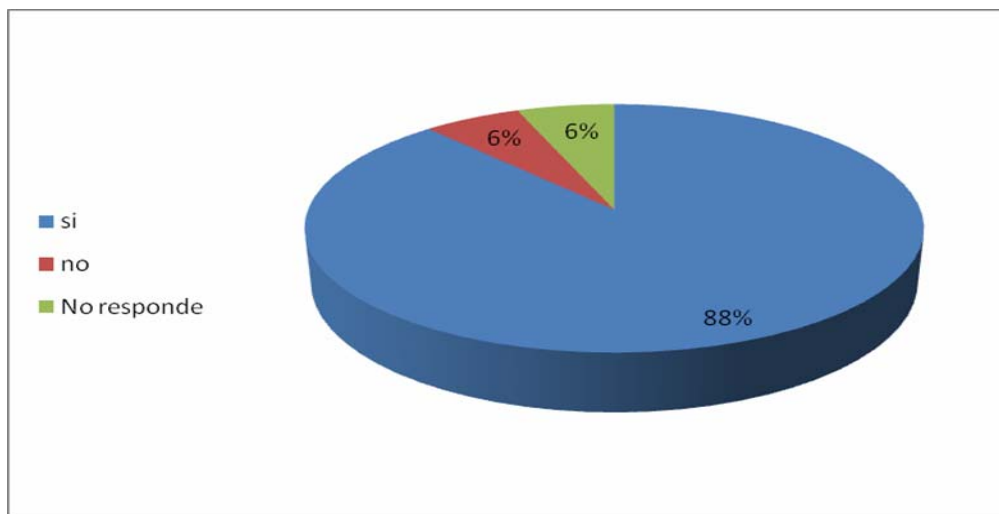
pueden ejercer uno de los derechos que más les gusta, que es el derecho a juego y relaxo, además de el compartir con sus pares.

Por último, un porcentaje no tan escaso, reconoció que puede participar o expresarse dentro de algunas clases, entre las cuales identifican: “Orientación”, - “Naturaleza”, - “Lenguaje”, - “Religión”

Profundizando en la asignatura de consejo de curso, como la más reconocida en cuanto a la posibilidad de poder participar dentro de la escuela, se les preguntó a los niños/as si en sus cursos efectivamente existía un espacio de consejo de curso, frente a lo cual la respuesta fue casi unanime, tal como se evidencia en el gráfico N° 15.

Gráfico N° 15

Reconocimiento del consejo de curso



Fuente: Investigación directa.

Frente a lo anterior, no hay más análisis que la reafirmación de que efectivamente las escuelas utilizan el espacio del consejo de curso con los niños/as. Un 88% reconoce tener consejo en sus curso, sin embargo este

resultado, que debió tener la mayoría absoluta en las respuestas positivas, de todas maneras refleja un 6% que no reconoce este espacio.

En este sentido, lo importante además de lo anterior, es sacar a la luz qué es lo que realmente hacen los profesores y los alumnos en este espacio de participación. Frente a eso, algunos de los niños/as reconocieron esta instancia como un lugar en donde ellos se organizan para alcanzar distintos fines, entre los más recurrentes, se mencionó el juntar dinero para las actividades de fin de año, organizando planes de autogestión para tal fin. Otra de las menciones, fue el el reconocimiento del consejo de curso como el lugar donde se conversan los dintintos problemas que ocurren al interior del curso.

“Hablamos sobre el dinero que hay que juntar, de lo que hay que comprar. Nos ponemos de acuerdo de quien va a llevar algo para vender” (Niña, 12 años, escuela Isabel Riquelme)

“Conversamos los problemas que ocurren” (Niño, 12 años, escuela Abate Molina)

“Conversamos del compañerismo, del comportamiento y de los temas que nos interesan” (Niño, 12 años, escuela La Victoria)

“Nos expresamos, si algo no me gusta lo digo, tengo como libertad” (Niño, 12 años, escuela Abate Molina)

Dentro de las actividades mencionadas por lo niños/as que realizan dentro del consejo de curso, no se visualiza con claridad cuál o cuáles son los temas en específicos que tratan cuando se refieren a *“hablar de las cosas que nos ocurren”*. Tampoco se habló acerca de lo qué y cómo abordan el tema en cuanto a los derechos del niño/a, como expresaron también algunos profesores y directivos en las entrevistas realizadas a ellos.

2.2.- Percepción sobre el aprendizaje de derecho del niño/a en la escuela

Cuando se habla de percepción sobre el aprendizaje de los derechos del niño/a en la escuela, se está aludiendo a la opinión de los niño/as sobre lo que se les transmite sobre sus derechos, y cómo además, les gustaría a ellos abordar esos temas. Se han incluido los aprendizajes obtenidos de las asignaturas del programa curricular, aprendizajes en los talleres o actividades extra programáticas, o aprendizajes adquiridos en otras instancias.

a). Aprendizajes adquiridos en las asignaturas.

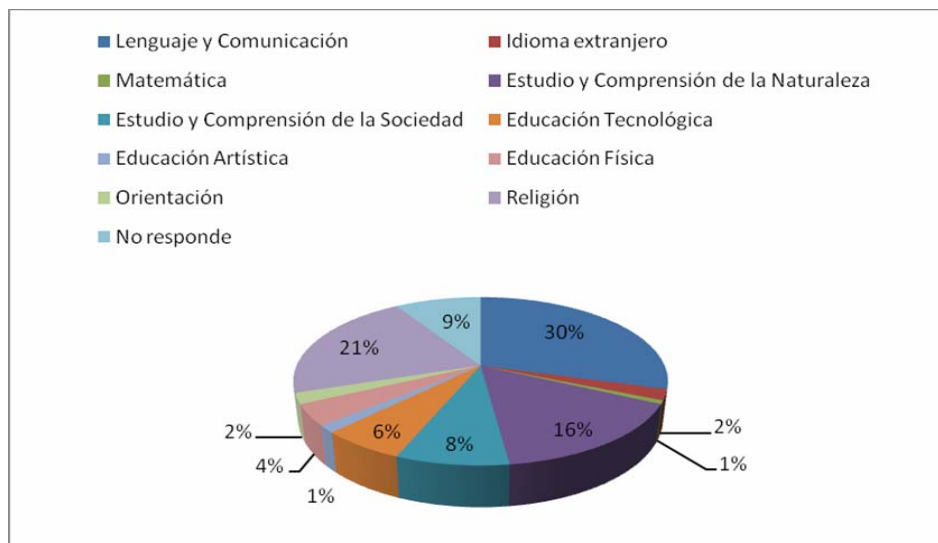
En primer lugar, se quiso averiguar en cual o cuales de los ramos recuerdan ellos/as, haber aprendido los derechos del niño/a, obteniéndose las respuestas expresadas en el gráfico número 17.

Para ello se les dio la alternativa de escoger entre las diferentes asignaturas establecidas por el Ministerio de Educación, principalmente aquellas obligatorias para los séptimos básicos.

Las preferencias de los niños/as se reflejan en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 16

Asignaturas reconocidas por lo niño/as donde se les han enseñado sus Derechos.



Fuente: Investigación directa.

Las respuestas de los niños/as estuvieron en su mayoría compartidas. La que obtuvo una mayor preferencia fue Lenguaje y Comunicación, con un 30%, seguida por Religión con un 21% y Estudio y comprensión de la Naturaleza con un 16%.

En segundo plano quedó Comprensión de la Sociedad, con un solo un 8%. Este nivel de preferencia, relativamente bajo en comparación al resto de los ramos, se torna extraño al pensar que una de las asignaturas más atingente al tema de los derecho del niño es justamente Comprensión de la Sociedad, que tiene como proposito incentivar conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para la comprensión de la sociedad en su totalidad, haciendo hincapié en el contexto social, la cultura inmediata y las comunidades en que se agrupan las personas, además del futuro rol que los alumnos

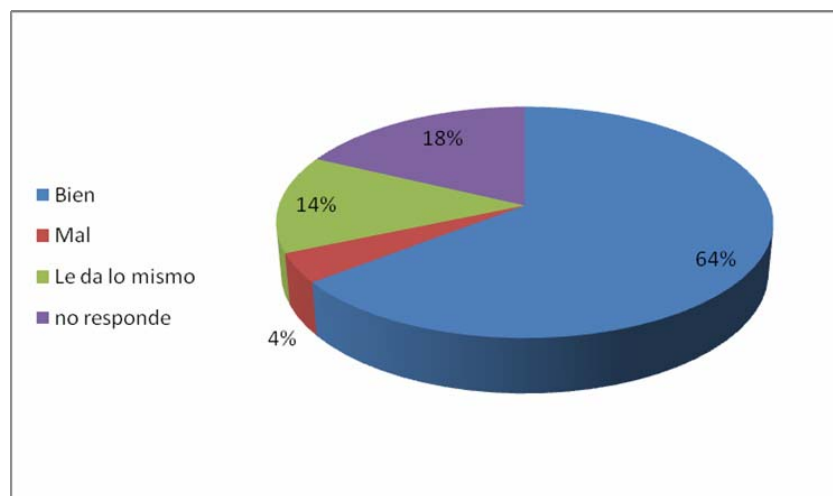
desempeñaran en una sociedad plural y solidaria en un mundo crecientemente interdependiente. La educación Cívica es justamente una de las áreas que se abordan en esta asignatura.

b) Aprendizajes en talleres

En el siguiente gráfico, se puede establecer la percepción de los niños/as sobre el aprendizaje de los derechos del niño/a en instancias diferentes a las asignaturas, que les pueda o no brindar la escuela externamente a los horarios de clases.

Gráfico N° 17

Opinión sobre aprender los derechos del niño/a en talleres dentro de la escuela



Fuente: Investigación directa.

Los resultados fueron de esperar. Al 64% de los niños/as que representa la mayoría, le parece bien que así sea. A un 14% del total le da mismo, y a un 4% le parece mal. Interesa comprender por qué la existencia de un porcentaje de

niños/as al cual le parece mal aprender sus derechos en un taller, sin embargo, cuándo se les consultó acerca del por qué de su negativa, ningún niño expuso argumento alguno. De todos modos, los niños/as que respondieron que les daba lo mismo, si fundamentaron en algunas respuestas.

Para esos niños/as, la idea de aprender sus derechos en un taller, no les significa un nuevo aprendizaje, ellos/as consideran que de ser así, no habría cambios. Otro niño expresó que le daría lo mismo debido a que ya ha participado en un taller de derechos del niño/a anteriormente.

“Porque ya he ido a talleres de los derechos, sería igual” (Niña, 12 años, Escuela Isabel Riquelme)

“Sería lo mismo” (Niño, 12 años, escuela Abate Molina.)

Sobre los niños/as que expresaron que sí les gustaría, ellos argumentaron que de ser así saldrían de la rutina habitual de aprendizaje en la sala de clases, otros se refirieron a que de esa manera podrían adquirir mayores aprendizajes. También reflexionaron que, los niños/as que no aprenden sus derechos en sus casas, lo podrían hacer en un taller en el colegio.

“Porque así aprendemos más de los derechos del niño/a” (Niño, 12 años, escuela La Victoria)

“Porque tendríamos más conocimientos de lo que nos pertenece como derechos y lo que debemos hacer” (Niño, 12 años, escuela La Victoria)

“Porque así, a los niños que no se les ha enseñado en sus casas, aprendan en el colegio” (Niño, 12 años, escuela Abate Molina)

“Porque algunos no tienen claro de lo que se trata” (Niña, 12 años escuela La Victoria)

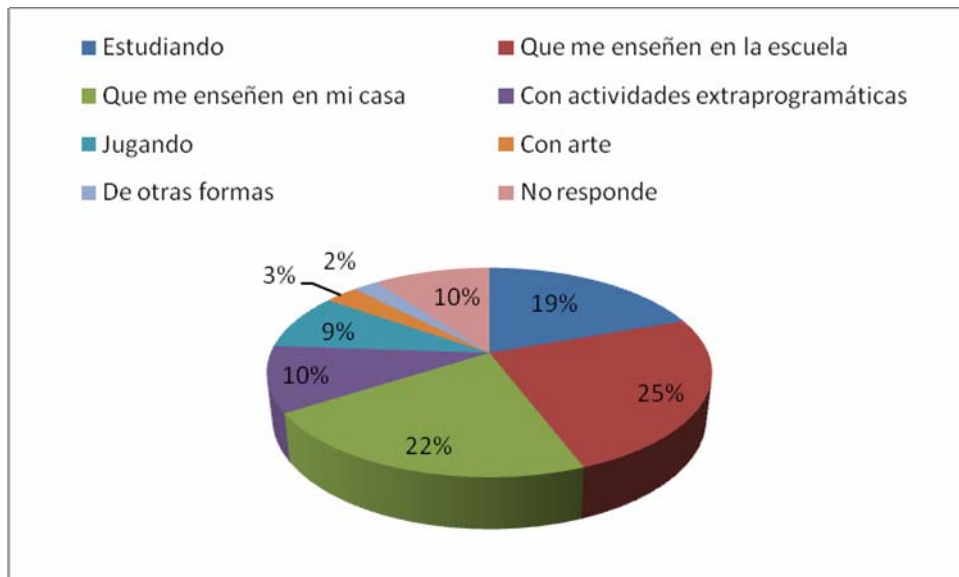
“Bien porque saldríamos de los común. También porque hay niños que no les enseñan en la casa” (Niña, 12 años, escuela Isabel Riquelme.)

c) Aprendizajes adquiridos en otras instancias

Por último, interesa rescatar la opinión de los niños/as sobre cuál es la mejor forma para ellos/as, de aprender los derechos del niño/a. En este punto, se agregaron varias alternativas, entre ellas también se incluyó una alternativa no relacionada con la escuela, como el aprendizaje de derechos en el contexto familiar.

Gráfico N° 18

Preferencias de los niño/as en cuanto a la mejor forma de aprender sus derechos.



Fuente: Investigación directa.

Las preferencias de los niños/as en este ámbito, están divididas entre las instancias socializadoras de la infancia más importantes reconocidas por la

sociedad, como la familia y la escuela, probablemente así también lo entienden los niños/as y he ahí los motivos de sus preferencias. De todos modos hay que reconocer que la forma de aprender que obtuvo la mayoría de las preferencias fue: “que me enseñen en la escuela” con un 25%, seguida estrechamente por la familia con un 22% y un 19% cree que la mejor forma es “estudiando”.

Dentro de quienes consideraron que la mejor forma de aprender los derechos es que se les enseñe en las escuelas, argumentaron que la escuela es donde más ellos/as aprenden, y que además, en la escuela se tiene la posibilidad de socializar los aprendizajes con el resto de los compañeros.

“Porque uno aprende más en la escuela, ahí te enseñan mejor tus derechos” (Niño, 12 años, escuela La Victoria)

“Porque así tengo la opinión de mis compañeros” (Niño, 12 años, escuela Abate Molina)

“Para poder desarrollarlos en todas partes” (Niño, 12 años, escuela Abate Molina)

Entre estos argumentos se rescatan aspectos fundamentales que tienen que ver con los lineamientos generales que entrega el Ministerio de Educación, en relación a cómo deben enseñarse los Derechos del Niño en la escuela, en este sentido se señala que no basta que los niños/as aprendan sus derechos por medio de una cátedra, o a través de la lectura de un texto escolar, sino que lo más importante es que den tiempo a la reflexión y al intercambio de opiniones sobre el tema.

Sobre las opiniones vertidas entre quienes creen que la mejor forma de aprender los derechos, es en un contexto familiar, se destacan argumentos como, la mayor confianza y comodidad que sienten los niños/as en sus casas,

la comunicación cercana que experimentan con algunos de los miembros de su familia.

Otros apelan a que es en sus casas donde ellos/as ejercen los derechos del niño/a, o porque ahí es donde ellos/as realizan el ejercicio de mayor cantidad de derechos, según sus apreciaciones.

“Porque hablo más con mi mama” (Niña, 12 años, escuela Isabel Riquelme)

“Porque así tengo la opinión de mi familia y aprendo más” (Niño, 12 años, escuela Abate Molina)

“Porque ahí uno hace la mayoría de los derechos y deberes” (Niño, 12 años, escuela La Victoria.)

“Porque me siento más en confianza” (Niño, 12 años, escuela La Victoria)

Referente al porcentaje de niños/as que cree que la mejor forma es estudiando, piensan que estudiando se aprende más. Nos se especifica más allá de eso.

“Porque estudiando aprendemos más” (Niño, 12 años, escuela Abate Molina)

“Porque estudiando aprendemos más sobre nuestros derechos” (Niña, 12 años, escuela Isabel Riquelme)

También, aunque en menor porcentaje, un 9%, cree que la mejor forma es jugando. Aquí los niños/as argumentan que para ellos/as la actividad más entretenida es jugar, por tanto podría ser además, una buena forma de aprender.

Plantean que así es más entretenido para los niños/as.

“así es más entretenido ya que uno es niño” (Niña, 12 años, escuela Isabel Riquelme)

“porque es más fácil aprender” (Niño, 12 años, escuela La Victoria)

Variadas son las formas que reconocen los niños/as para aprender sus derechos, y son claros a la hora de expresar sus argumentos.

También parece pertinente rescatar el por qué podría ser importante para ellos/as, aprender los derechos del niño/a en la escuela, por lo mismo, se les hizo una pregunta de tipo abierta, dirigida a que expresaran libremente su opinión al respecto. En relación a ello, las respuestas fueron:

“Porque los profesores son los que más saben de esto y los que mejor saben explicarlo” (Niña, 12 años, escuela Isabel Riquelme)

“Porque es una enseñanza” (Niño, 12 años, escuela Abate Molina)

“Porque en el colegio aprendemos más y nos enseñan mejor que en nuestras casas” (Niño, 12 años, escuela La Victoria)

Estas respuestas podrían indicar la asociación que perciben entre el concepto de “aprendizaje” (aprendizaje de sus derechos) con la escuela, vale decir, ellos van a la escuela a aprender, a estudiar, y por tanto que mejor espacio que aprender ahí sus derechos del niño/a. Para estos niños, en sus escuelas aprenden más que en cualquier otra instancia.

También se puede apreciar la confianza que los niños/as depositan en sus profesores, considerándolos como las personas que más conocimiento tienen acerca de sus derechos, lo cual los convierte en los más idóneos para enseñarlos, vale decir, hay un reconocimiento y valoración de parte de los niños/as ante la imagen de educador y agente conocedor.

Otras respuestas, evidenciaron que el aprendizaje de derecho será más adecuado en aquellos espacios donde menos éstos se respeten, como quienes reconocieron vivir en sus casas un ambiente de respeto de los derechos del otro. Por tanto, según ellos/as, convendría una educación de los derechos en la escuela, con fin de que ahí se consideren de la misma manera sus derechos.

“Porque en mi casa me respetan como yo a ellos, y me gustaría que en el colegio también fuera así”. (Niño, 12 años, escuela La Victoria)

En resumen, los niños/as aprecian el espacio escolar como un buen lugar para aprender, y por qué no, aprender también sus derechos, si para ellos/as es el espacio donde existen personas como los profesores, que se dedican exclusivamente a enseñarles a ellos/as. En ese sentido, se deja entrever la valoración que hay de parte de los niños/as al ejercicio del educador.

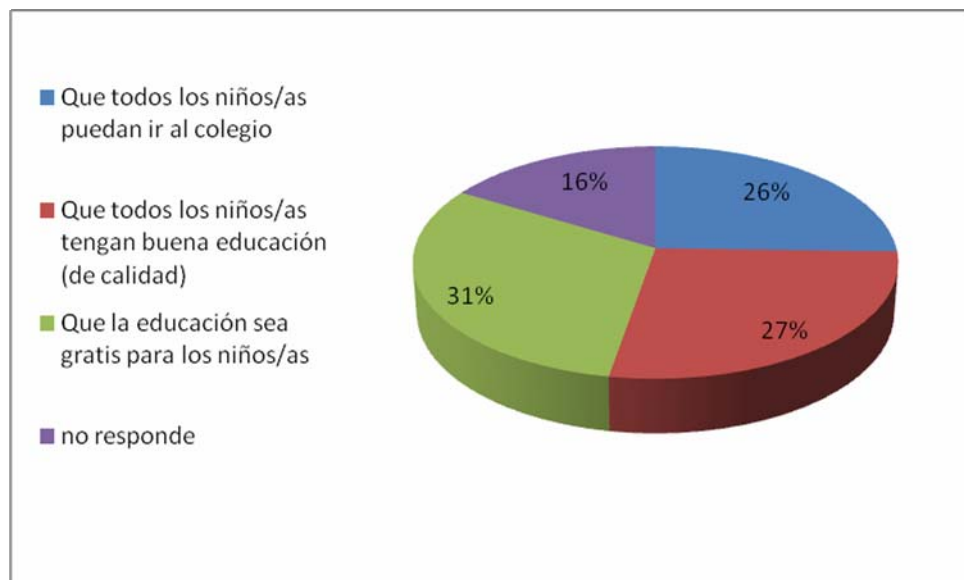
3.- El derecho a la educación desde la perspectiva del niño/a usuario del sistema escolar municipal.

Para finalizar con este análisis respecto a las percepciones de los niños/as en cuanto a la temática de derecho de infancia, desde sus perspectivas y rol de alumnos, interesa rescatar un asunto absolutamente relevante para esta investigación, intentando rescatar los principales nexos de la educación con los derechos del niño/. Por lo mismo, vale la pena identificar también, el cómo se comporta el derecho a la educación en Chile, pero visto desde la percepción de los niños/as, considerando que son ellos/as quienes hacen o deben hacer el ejercicio de este derecho. Interesa conocer qué es lo que entienden ellos como Derecho a la educación y si creen o no que este derecho efectivamente está siendo ejercido de la misma manera por todos los niños/as del país.

Para ello se les preguntó a los niño/as, el significado que tiene para ellos el tener derecho a la educación. Se les expuso tres alternativas relacionadas con el ejercicio de este derecho, incluyendo la cobertura, la calidad, y gratuidad. Las respuestas de los niños/as fueron las siguientes:

Gráfico N° 19

Significado que otorgan los niños a la educación como un derecho



Fuente: Investigación directa.

Las respuestas de los niños/as fueron relativamente variadas, pero la alternativa que obtuvo mayor reconocimiento fue la gratuidad de la educación con un 31% de preferencias, seguida por un 27% sobre la calidad de la educación y un 26% relacionado con la cobertura que ésta debe tener.

Frente a lo anterior, se podría decir que un número importante de los niños/as considera que el derecho a la educación significa la inclusión de todas las

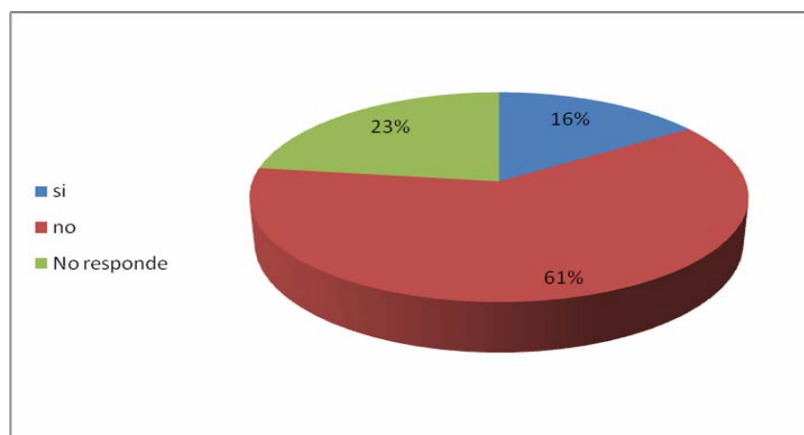
alternativas expuestas, de hecho en casi todas las respuestas los niños/as escogieron más de una alternativa, si es que no todas.

Lo anterior no está alejado de lo que expresa la Convención Internacional de los Derechos del Niño/a en cuanto al derecho a la educación, donde se expone que ésta debe tener un carácter universal, vale decir, que todos los niños/as tienen ese derecho, por tanto debe ser gratuita y obligatoria, esto apela al concepto de cobertura y gratuidad expuesto en las alternativas.

Sobre el temá de calidad, no se expresa de manera clara y concreta la garantía de calidad dentro del derecho a la educación, ni en la Convención Internacional, ni en la legislación Chilena, probablemente porque son escasos los indicadores concretos que constituyen la existencia de dicha variable como un requisito de la educación. No obstante la equidad de este derecho, sí es un requisito del ejercicio de éste, por lo mismo, es interesante saber, si los niños/as pertenecientes al sistema municipal de educación, perciben o no, si todos los niños/as hacen goce de este de hecho de manera equitativa en Chile.

Gráfico N° 20

Percepción de los niños/as sobre si hay igualdad en el ejercicio del derecho a la educación en Chile.



Fuente: Investigación directa.

La amplia mayoría de los niños/as que contestaron esta pregunta, considera que los niños de Chile no reciben de manera equitativa el derecho a la educación. Sólo un 16% cree que sí.

Los por qué de estas creencias se relacionan principalmente con que los niños/as pertenecientes al sistema municipal notan las diferencias existentes entre el tipo de educación municipal y la educación particular o subvencionada. Gran cantidad de los argumentos expuestos por ellos/as, apelan a que los niños/as que estudian en escuelas *pagadas* tienen mejor educación, o que se les enseña mucho más que a ellos/as, que son usuarios del sistema municipal.

“Porque hay niños que van en colegios particulares que enseñan más que en los municipales” (Niña, 12 años, escuela Isabel Riquelme)

“Porque en algunos colegios se da mejor educación” (Niño, 12 años, escuela La victoria)

Otros/as, sin hacer una distinción entre los sistemas de educación existentes en Chile, de igual manera consideran que no hay equidad en ese sentido, puesto que depende de cada escuela. Para ellos/as existen escuelas que enseñan mucho mejor que otras, o que en otras escuelas enseñan las materias de forma atrasada.

“Porque algunos colegios pasan las materias más atrasadas y otros muy rápido, pero eso según la escuela” (Niño, 12 años, escuela Abate Molina)

“Porque enseñan distinto en todos los colegios” (Niño, 12 años, escuela La Victoria)

También están aquellos que piensan que no todos los niños/as gozan de la posibilidad de asistir a la escuelas, ellos/as recuerdan a los niños/as en situación de calle, o aquellos niños/as que sencillamente no van a la escuela.

“Porque algunos reciben menos educación de la que deben tener, porque no todos los niños van al colegio” (Niño, 12 años, escuela La Victoria)

“Porque los niños de la calle no van a la escuela” (Niño, 12 años, escuela Abate Molina)

Además, están aquellos niños que atribuyen causas familiares a la inequidad en el ejercicio del derecho a la educación, considerando que hay familias que tienen menos posibilidades de enviar a los niños/as a buenos colegios, o bien no cuentan con los recursos necesarios como para brindarles a los niños/as los elementos que ellos necesitan para asistir a la escuela, como los materiales, uniformes, etc.

“Porque hay familias que no tienen la suerte de ir a un buen colegio y no te enseñan lo que en un buen colegio te pueden enseñar” (Niño, 12 años, escuela Abate Molina)

Por último hubo niños que destacaron las diferencias entre las regiones del país, expresando que en algunos lugares no existen números adecuados de establecimientos escolares.

“En algunas regiones los niños no tienen tantos colegios donde poder ir” (Niño, 12 años, escuela Abate Molina)

Sobre aquel 16% que cree que sí la educación Chilena se constituye un derecho para todos los niños/as por igual, no es posible evidenciar mayores argumentos al respecto. Sólo alguno de los niños expresó que la educación que se brinda tanto en el sector municipal como en el particular es la misma, señalando que en ambos casos se enseñan los mismos contenidos, incluso cree además, que la educación municipal es la mejor.

“Porque sea pagado o municipal, igual enseñan lo mismo, a propósito los colegios pagado algunos niños no aprenden mucho,

en cambio los municipales son mejor” (Niña 12, años escuela Isabel Riquelme)

Lo importante de estas reflexiones hechas por los niños/as, además de reflejar su percepción sobre la falta de equidad en el derecho a la educación, es que son capaces de construir reflexiones significativas, fundadas en su experiencia como niños y como usuarios de un sistema. Son capaces de distinguir claramente las diferencias que afectan la educación Chilena a nivel estructural, además de identificar factores socioculturales que inciden en ello, probablemente se deba a que son conscientes de su experiencia y de su contexto social, por lo cual son capaces de establecer conexiones entre las variables que inciden en su situación de escolares y en el tipo de educación que reciben, por lo mismo, es posible decir, que su percepción se condice plenamente con sus experiencias, principalmente las experimentadas en el ámbito familiar y escolar.

CONCLUSIONES

Ha llegado el momento de concluir todos los elementos presentes en esta investigación, en un gran cumulo de respuestas que expondrán el real sentido de la realización de ésta. Para ello, será necesario partir haciendo referencia a las ideas iniciales planteadas en un comienzo, conceptos que en su momento, se constituyeron como las primeras respuestas a la problemática de estudio.

La problemática en cuestión, se ha observado desde los procesos dinámicos internos de una de las instituciones más potentes y trascendentes de las sociedades del mundo moderno, la educación escolar. Reconocido concepto, con una amplitud significativa de concepciones, parte del vocabulario común y académico y cercano principalmente para el mundo infantil. La educación y su relación con los derechos de los niños/as, es el principal punto de partida de este trabajo.

Las perspectivas y prácticas de la educación Chilena, particularmente de la educación municipal en el ámbito del Derecho infantil expresado en la Convención Internacional de Derechos del Niño, pese a la evidente falta de protagonismo que tiene el asunto en el ámbito educacional, se ha presentado como un tema interesante de indagar, considerando la escasa calidad del sistema escolar municipal Chileno, y como éste dificulta el proceso de ejercicio de derecho de los niños/as escolares. Es por ello, que se atiende a la necesidad de evidenciar tales prácticas y perspectivas en concordancia con las acciones institucionales actuales para/con los niño/as.

De esta manera, las tres escuelas seleccionadas; Escuela Isabel Riquelme de San Bernardo, escuela La Victoria de Pedro Aguirre Cerda, y escuela Abate Molina de Quinta Normal, todas escuelas de carácter municipal, se convirtieron en el escenario ideal para visualizar los elementos que componen los objetivos del estudio.

Aludiendo justamente a los objetivos de esta investigación, interesa destacar que se le ha conferido una importancia similar tanto a las perspectivas y prácticas de derecho de infancia, desde la mirada del mundo adulto que compone las comunidades educativas, así como también, desde la particular visión de los protagonistas del ejercicio de derecho infantil, los niños/as, pero con el sello distintivo de ejercer además, el rol de estudiantes, educandos y receptores de la información y enseñanzas que les son entregadas por los adultos, en este caso, por medio del sistema escolar municipal a través de sus directivos y profesores.

En definitiva, lo que sigue a continuación, corresponde a las principales conclusiones del estudio, las cuales se presentarán en concordancia con las hipótesis iniciales de la investigación.

La infancia, como población que goza de derechos particularmente adaptados y plasmados en una Convención Internacional de carácter universal, que cada Estado parte de la ONU firmó, ratificó y debió incorporar en su marco jurídico, a partir del cual ha debido orientar las políticas públicas, debe constituirse como actor social protagónico a la hora de indagar cómo se están ejerciendo constantemente estos derechos en los diferentes ámbitos de la vida personal, social, familiar y educacional de los niños en Chile. Culturalmente hablando, en este caso la prioridad se aboca al ejercicio de ello en un contexto educacional formal, como las escuelas básicas municipales Chilenas.

Es de suma importancia, desde el punto de vista de la construcción de una sociedad democrática centrada en el desarrollo personal y social de su población, que las personas gocen de la posibilidad de desarrollar, desde sus primeras etapas de vida, la capacidad crítica y constructiva, tanto de su realidad individual como social, por lo mismo, se torna tan trascendente que los niños/as comiencen a ser conscientes de que la sociedad es responsable de proveerles ciertos derechos, cuyo ejercicio debe ser garantizado por la misma. Además de lo anterior, es importante que tengan la posibilidad de reflexionar

frente a ello, de manera de comprender el sentido de ser un sujeto de derecho que convive con otros en un mundo social.

Ahora bien, en referencia a la **Hipótesis N° 1 “La comunidad escolar, directores y profesores, perciben la temática de derecho de infancia como un elemento importante de considerar en la educación de niñas y niños, sin apreciar la relevancia de incorporar el tema de una manera cabal e integral en el proceso de formación hacia los alumnos, debido básicamente a la escasez de reflexión en cuanto al tema y la escasez de recurso humano destinado a abordar tales asuntos”,** se reafirma parcialmente.

Lo anterior se debe a que los resultados obtenidos principalmente de los discursos elaborados por profesores y directivos de las escuelas, señalan en primera instancia, que efectivamente existe una percepción positiva de los derechos del niño/a, en cuanto a que son necesarios para el normal desarrollo y crecimiento de los niños/as, sin embargo, se carece de argumentos teóricos y prácticos sobre la existencia y el sentido de estos derechos, así como también del marco jurídico que los aglutina, en referencia a la Convención Internacional. No se refleja en ningún caso un análisis exhaustivo de ellos, ni en particular de la Convención Internacional de los Derechos del niño. Tampoco de las políticas públicas de infancia. En particular, no se expresan de manera clara los fundamentos respecto a la importancia que asumen los derechos para los niños/as y para los seres humanos en general, al contrario, éstos se condicionan a la existencia de los deberes, cuyo análisis no estuvo exento de ambigüedades.

Hay que recordar que referirse a los derechos del niño, implica la concepción de un sujeto de derecho, que se condice con lo que expresan algunos teóricos como Querol (Op. Cit.) y Gadotti (Op. Cit.), que reconocen la imagen del niño/a como sujeto de derecho, resultado de una construcción histórica y de cambios de paradigmas referentes a la infancia, donde en la actualidad es posible

reconocerlos como seres humanos, y que en tanto son seres humanos, son personas con derechos fundamentales. De la misma forma, se contempla en la Convención Internacional de los derechos del niño, instrumento jurídico que ha recogido estas representaciones de infancia, y ha resguardado sus derechos en un marco legal que asegura la condición legal de los niños/as con derechos como seres humanos, que obliga a los Estados a garantizarlos.

Se podría esperar que la institucionalidad escolar, asumiera como consigna de base en su acción, el enfoque de derecho de infancia dentro su perspectiva sobre el mundo infantil, segmento social con el cual asumen una responsabilidad académica y social. No obstante, y pese a la visión positiva que expresaron en base al enfoque de derecho, el discurso expuesto, casi de manera transversal en todas las posiciones expresadas, recurre a un llamado de atención respecto a la contraparte de los derechos del niño, referida a los deberes de los mismos.

Vale decir, la percepción de derechos de infancia y niños como sujetos de derecho, se acota a la demanda de un mayor reconocimiento sobre los deberes, tema que por cierto, ocupa un mayor protagonismo en sus reflexiones. En este sentido, es posible realizar la primera crítica, basándose en las reflexiones teóricas de los principios del derecho Humano, como un derecho que se ejerce tras la sola condición de ser humanos, sin que ello implique un deber jurídico. Autores como Montero (Op. Cit.) respaldan la afirmación de que el deber jurídico no puede ser más que un deber que debe estar dentro del plano de lo moral, y que por tanto surge de las interacciones de los sujetos con las normas para vivir en armonía dentro de un contexto social de vida colectiva.

La reflexión de profesores y directivos que demandan mayor equivalencia entre derechos y deberes del niño/a, pueden ser, como expresa Buoaiz (Op. Cit.), una excusa de menoscabo de los derechos del niño/a, que utilizan los adultos e instituciones relacionadas con la infancia, como la escuela, para restar

protagonismo a lo que a ellos les corresponde en la práctica, resguardar, promover y proteger.

Es posible además, que tal confusión se deba a un aspecto cultural que caracteriza al sistema educativo como institución de carácter jerárquico, donde el poder de los adultos sobre los niño/as, se evidencia tanto en las formas de relación, como también en la visión que tengan los adultos sobre el tipo de formación que necesitan los niño/as, por ende les es más complejo asumir, desde la perspectiva del niño/a como sujeto de derecho, además de ser gozadores de derechos, implícitamente asumen la responsabilidad de hacerse cargo de sus actos y responder con deberes para con los otros y la sociedad, como lo podría hacer un adulto, considerando por supuesto las características de los niños/as y el desarrollo progresivo de sus habilidades.

Por tanto, **La Hipótesis N°1** ya señalada, se reafirma de manera parcial, principalmente en lo referente a la carencia de reflexión que demuestran los adultos que tienen a su haber la responsabilidad de brindar educación formal de los niños/as. Ahora bien, en lo alusivo a la escasez de recursos de las escuelas municipales, que pudiese haber un sido obstáculo percibido por ellos en la incorporación cabal de la temática de derecho en sus prácticas habituales de educación para con los niños/as, no se expresó tal aseveración inicial, todo lo contrario, ellos/as consideraron que para la aplicación e incorporación de la temática de derecho de infancia en la escuela, no se necesita más que la posibilidad de educar en el aula de clases y cumplir con reglamentos legales que rigen sus acciones en materia de infancia. En este sentido, la apuesta de los mismos, se relaciona con la acción de transmitir y educar en la línea tradicional, además del apego a la norma, no visualizando la posibilidad de integrar otro tipo de iniciativas que probablemente requieran otro tipo de recursos, fuera de lo que ya existe en la escuela.

En síntesis, entre los discursos concernientes a la percepción, en torno a los derechos del niño/a, se logra apreciar dos elementos importantes para su

análisis, en primer lugar, el tema de los derechos se comprende sólo desde el punto de vista jurídico y normativo, y no así desde la mirada del niño como sujeto de derecho. Un claro ejemplo de ello es la constante vinculación que realizan entre los derechos del niño/a y el respeto del reglamento interno en la escuela como mecanismo de regulación y resguardo de los derechos del niño en el contexto escolar.

Por otro lado, queda en evidencia también, el sesgo tradicional que se le atribuye a la educación en general, desde el punto de vista académico, así como también desde la perspectiva de una educación para los derechos.

En Consideración a lo expresado inicialmente en la **Hipótesis N° 2**, respecto a que **“Existen practicas educativas ejercidas al interior de las escuelas estudiadas, que no se condicen con los principios establecidos en la Convención Internacional de los Derechos del Niño(a), dándose instancias poco favorables para la promoción de derecho y propicias para la vulneración de los derechos de los niños (as) “**, debido a la complejidad de su análisis, se reafirma de manera parcial, debido a que es posible segregar aspectos que reafirman tal realidad y otros elementos que la rechazan.

Para ahondar en ello, es preciso recordar, que los principios más generales incluidos en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, aluden a la universalidad en el ejercicio de los derechos, a la no discriminación bajo ninguna circunstancia, al Interés superior del Niño, a la Supervivencia, al Desarrollo y al derecho a la Participación. De acuerdo a los resultados del estudio, es posible establecer, que la hipótesis planteada se relativiza en su afirmación, en tanto no se valida como certera, no obstante, tampoco es posible refutarla con total determinación. La razón de ello, se relaciona con que el estudio amplía el repertorio de respuestas que condicionan la concepción inicial, permitiendo efectuar una conclusión más detallada de los elementos.

En primer lugar, respecto a las prácticas poco favorables que puedan suscitarse al interior de los establecimientos básicos municipales, se podría partir mencionando los antecedentes otorgados por las propias escuelas, quienes aseguran regirse por un manual de convivencia interno, que regula las relaciones entre niños y adultos para una interacción armónica al interior de la comunidad escolar. Referente a ello, las escuelas hacen uso de este manual, principalmente a la hora de identificar acciones poco favorables para los niños/as, ya sean de naturaleza infantil o prácticas adultas que atenten en contra de los niños/as o de sus derechos como tal.

Si bien ello es efectivo, el argumento no constituye un mecanismo suficiente para asegurar que las prácticas favorables para la infancia en el contexto escolar, sean llevadas a cabo de manera cabal, de hecho, la política pública educacional Chilena, en materia de derecho de infancia en el contexto escolar, se basa en que tales contenidos, deben ser incluidos de manera integral y progresiva, considerando tanto los contenidos curriculares y las metodologías, así como también la dinámica de convivencia entre niños y adultos. Vale decir, significa construir una atmosfera favorable y correspondiente con derechos del niño/a.

En este sentido es posible señalar, que con los antecedentes brindados por la escuela, no es determinante una afirmación orientada a señalar que ésta es un escenario óptimo o favorable para el ejercicio de derecho de los niños/as, mas tampoco se podría indicar lo contrario. Esta afirmación parece estar cargada de ambigüedades, sin embargo, es posible defenderla argumentando que se trata de un proceso dinámico, que incluye la integración de más de un elemento al conjunto de acciones que puedan determinar si las escuelas estudiadas, son o no, un espacio absolutamente poco favorables para los derechos del niño o viceversa.

Al abordar estos elementos de manera particular, para posteriormente llegar a una conclusión de carácter más general, y considerando la delimitación entre

aspectos como, promoción de derechos, protección de derecho, relación adulto/niño en el ejercicio de derechos en la escuela, se puede partir reflexionado que, en cuanto a la protección de derechos del niño/a, y en concordancia con el conocimiento y percepción que tiene la escuela de dicha temática, no se podría en consecuencia, proteger íntegramente un aspecto que en su totalidad no se conoce ni se maneja de manera cabal en el sentido prioritario que tiene, a pesar de seguir al pie de la letra las normas jurídicas establecidas, por ejemplo, en un manual de convivencia. La acción de protección debe ser integral y completa, lo que significa un conocimiento amplio de la materia, para posteriormente establecer las más adecuadas líneas de acción a su favor.

Por otro lado, en cuanto a la promoción de derechos, estrechamente ligada con la educación de los niños/as respecto a sus derechos, es posible reconocer que efectivamente la escuela lo hace, y ello se puede reafirmar considerando el nivel de conocimiento y análisis que desarrollan los propios niños/as acerca de sus derechos aprendidos en el contexto escolar. Sin embargo y pese a que la escuela así lo cree, tal como se señala desde la política pública, no es suficiente el traspaso de conocimiento a través de una cátedra, o por medio de la lectura de textos escolares. La promoción requiere una actividad reflexiva y socializadora, donde se compartan las experiencias entre los propios niños/as, vale decir, una experiencia más integral de aprendizaje, donde se utilicen además, recursos metodológicos más innovadores y participativos.

En ese sentido, la acción educadora de la educación formal Chilena y en particular de las de escuelas de carácter municipal, la cual considera que basta sólo con una acción de entrega de conocimiento (por lo menos en materia de derecho de infancia) mas no la acción de fomentar un aprendizaje crítico y reflexivo, se condice con un modelo educativo, como expresa (Álvarez – Dardet 2000) del tipo tradicional, donde se les entrega a los niños de forma

pasiva el contenido, con escasa reflexión por parte de los alumnos, a través de un mecanismo unidireccional y vertical de entrega de conocimientos, sin retroalimentación ni participación activa del niño/a en la construcción de ese proceso. Tal método educativo, difícilmente será un facilitador para una práctica de ejercicio de derecho en los niños/as, centrado en el derecho de ellos a construir conjuntamente el mundo de ellos y para ellos.

Referente a aspectos similares a los descritos, pero en consideración de lo que expresan los niños/as en el ámbito de aprendizaje de sus derechos, se trae a colación **La Hipótesis N° 3, “Los niños/as perciben el rol de sus escuelas en relación a ellos (as), como la institución que les enseña asuntos propiamente académicos, y realizan una vaga asociación entre la escuela como ente formadora y promotora de derechos”**, se rechaza.

Esta hipótesis queda invalidada, sobre todo después de sacar a la luz las diversas apreciaciones de los niños/as sobre el comportamiento de sus escuelas en relación a sus derechos, donde claramente ellos relacionaron principalmente el aprendizaje de los derechos del niño/a, como una labor que se realiza fundamentalmente en el

contexto escolar, y donde los protagonistas son sus profesores, quienes cumplen la función de enseñarles.

Pudiese ser que los niños/as vinculen tales aspectos debido a que han aprendido y comprendido sus derechos, dentro del contexto escolar, como parte de los contenidos académicos que se les enseña tradicionalmente en las escuelas, por lo cual, la experiencia les indicaría que sus derechos son materia de aprendizaje en la escuela. Sin embargo, el modo en como ellos/as lo aprenden y lo interioricen, podría variar según el método que se utilice en su enseñanza, así como también, el sentido que se le atribuya de parte de los educadores.

Los niños/as también comprenden que la escuela puede ser un espacio de aprendizaje no sólo de asuntos académicos tradicionales como los enseñados en asignaturas como Lenguaje y Comunicación o Matemáticas, ellos también reconocen la escuela como un lugar donde se es posible aprender los derechos o desarrollar otras habilidades. Ellos/as reconocen muy bien que existen otros elementos que determinan el que la escuela les brinde la posibilidad real de ejercitar sus derechos y aprender sobre ellos. Esto se evidencia en parte, cuando mencionan situaciones donde han sentido que no se les han respetado ciertos derechos, por ejemplo, cuando no “se les deja hacer cosas de niños” o jugar, lo que indica una demanda a ser respetados con sus particulares formas de ser y actuar, representadas en formas tan típicas como el juego.

Por otro lado, sorprende el que los niños/as tengan una valoración tan positiva de sus profesores, lo cual se puede comprender a partir de los discursos, tanto de los niños como de los profesores. Los niños/as por su parte, lo que más rescatan, es el afecto que reciben de parte de ellos, además de la valoración que atribuyen a la imagen de educador del profesor, vale decir, lo perciben como la persona con conocimientos y que asume la función de transmitirlos a ellos/as.

Ahora bien, referente al conocimiento o a las aproximaciones que poseen los niños/as respecto a sus derechos, es posible establecer, que **La hipótesis N° 4** planteada inicialmente, referente a que **“Los niños y niñas pertenecientes a las escuelas municipales estudiadas, poseen cierta noción u aproximación respecto a la importancia de aprender y ejercer sus derechos”**, queda invalidada de manera absoluta.

La realidad observada en los niños/as pertenecientes a las escuelas estudiadas, además de considerar sustantivamente la importancia que tienen sus derechos para su desarrollo como niños/as, en el sentido del resguardo legal que ello significa para que el resto de las personas, principalmente

refiriéndose a que los adultos respeten y consideren sus derechos en el trato hacia ellos, evidencia también una reflexión significativa de tales derechos para la infancia. Los niños/as en general sienten que ello los posiciona en un eslabón de mayor importancia al interior de la sociedad, lo cual les otorga la ventaja de poder opinar con facultad sobre el mundo que los rodea y que ellos conocen.

Lo anterior se condice con uno de los derechos más destacados por ellos, que es el derecho a poder opinar y expresarse, en un contexto de participación e integración social, estrechamente relacionado con lo que expresan autores como Verhellen (Op. Cit.), que apelan a concebir el mundo infantil partir de lo que ellos/as mismos perciben, ya que de esa manera será posible aunar los criterios y visiones entre los niños/as y la sociedad para la realización de esquemas fundados en los derechos del niño/a y del hombre.

Así mismo, se destacó enormemente en las apreciaciones de los niños/as, el valor que ellos le otorgan al ser tomados en cuenta por los adultos, vale decir, la real participación en procesos en que habitualmente no se les considera capaces de asumir. Otorgarles la posibilidad de tomar ciertas decisiones a los niños/as, significa también, que ellos/as asuman los tan valorados deberes para los adultos, teniendo en cuenta que ello significa la a sumisión de responsabilidades y consecuencias de sus decisiones.

Dentro de los elementos más significativos obtenidos tras este estudio, se destaca y se comprueba la visión generalizada y positivista que se tiene aún sobre el tema de los derechos del niño/a, donde se podría pensar, que los profesionales relacionados con el área educacional, podrían tener criterios más amplios sobre el tema, sobre todo a la hora de pensar y hacer el quehacer profesional con niño/as.

Queda la interrogante sobre las motivaciones que asumen estos profesionales para con la labor educativa dentro del contexto escolar, será que para ellos

sólo significa la reproducción de un asunto meramente académico, y la reproducción histórica de un sistema social, con escaso o nulo énfasis en los procesos sociales críticos y en el fortalecimiento de ellos. Será que los pensamientos de Bourdieu y Passeron (Op. Cit.) respecto a la reproducción cultural y reproducción de relaciones sociales, tienen gran sentido en este caso, al pensar que el sistema educativo sigue y seguirá siendo un agente académico, que tiene como finalidad única, el traspaso y la propagación de la cultura imperante, donde si bien, los pedagogos son quienes llevan a cabo esta labor, no son más que agentes que materializan la autoridad propia de institucionalidad de la escuela.

Quizás, efectivamente entre algunos profesionales del área educacional, se presenta la prioridad de optar por una educación crítica y con énfasis en el desarrollo democrático y del niño sujeto de derecho, sin embargo, no basta sólo con la motivación de docentes innovadores y críticos, probablemente se necesite que la política pública en la materia, asuma el compromiso con la educación de manera más íntegra y social, que efectivamente vincule tales procesos.

La rigidez que caracteriza el sistema educativo, se traduce también en la visión que se tiene sobre los niños/s y particularmente sobre sus derechos, por lo cual se hace necesaria una flexibilización de la mentalidad de los adultos que construyen el sistema escolar, que les permita comprender que los niños/as no son agentes pasivos de recepción de información y conocimiento, sino que son personas en constante proceso de aprendizaje y adquisición de habilidades y capacidades, con las facultades suficientes para ser participes en la construcción del mundo social al cual se les pretende integrar.

Un cambio en la mentalidad, implicaría además, que la práctica social en materia de educación se tradujera en reformas concretas de fortalecimiento al sistema, principalmente metodológicas.

Desde la perspectiva infantil, no es menor la gran importancia que han otorgado los niños a sus derechos, no sólo desde su perspectiva como estudiantes, sino que más bien, a nivel general como personas parte de un sistema social construido por los adultos. Los niños/as perciben sus derechos como una herramienta de defensa ante la inequidad de poder existente entre adultos y niños/as, resguardándose en sus derechos como un elemento que ellos asumen que todos deberían respetar. De esa manera, los niños/as sienten la libertad de poder ser y hacer, valorando sobre todo, la posibilidad de participar, de ser tomados en cuenta, de ser personas activas, sin la perder la facultad y el derecho de seguir siendo niños/as.

Sería interesante y enriquecedor que los adultos no sólo escucharan lo que los niños/as tienen que decir sobre los temas que les compete, sería importante también, que se les incluyera realmente sus perspectivas en la construcción de sistemas tan relacionados con la infancia como lo es el sistema educacional.

En definitiva, el abordaje de estas materias dentro del contexto escolar, particularmente a interior de las escuelas seleccionadas, ha permitido evidenciar nuevos aspectos, que podrían contribuir a la construcción de un sistema educativo con mayor énfasis en la calidad no sólo de los aspectos académicos, sino que además, en el desarrollo personal y colectivo de los estudiantes, partiendo de la base del respeto de sus derechos, para su mayor fortalecimiento y el desarrollo de una mentalidad democrática fundada en la valoración de los derechos humanos y los intereses colectivos.

Por último, es necesario terminar afirmando el protagonismo esencial que asume el derecho a la educación en las observaciones explicitadas en esta investigación, pese a que también hay que tener en consideración que cada uno de los derechos establecidos en la Convención asume una trascendencia igualmente importante, donde cada uno de los derechos, no es menos trascendente que el otro. Sin embargo, aún cuando se destaca el valor que se le otorga a Derecho a la Educación como un derecho universal, parece ser que

para niños/as, lo que más importa es ser respetados, no sólo refiriéndose al respeto de los derechos conocidos como tales, sino que por sobre todo, el ser valorados y respetados en su condición de niño/as, que pueden jugar, divertirse, crear, aprender, etc., donde además, pueden ser escuchados y considerados en sus aportes, respetándose la manera espontánea y genuina que los caracteriza.

Es importante que las instituciones socializadoras más importantes para la infancia, como la familia y la escuela, además de comprender al niño/a sujeto de derecho, aprehendan y asuman la necesidad y demanda que ellos/as reclaman, respecto al trato justo e inclusión, que los hará más participes y activos en la sociedad, lo cual contribuiría además, a la apertura y construcción de una sociedad más democrática desde la infancia.

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

El dinamismo característico de la realidad es evidente, debido a lo mismo es inevitable el surgimiento de elementos no considerados o no previstos inicialmente, que de igual manera han enriquecido el proceso de investigación, aportando con elementos contundentes que nutren el conocimiento y el aprendizaje adquirido.

1.- Percepciones del mundo adulto en comunidad escolar:

Si bien las percepciones rescatadas en esta investigación han sido obtenidas desde diferentes individuos, parece ser que existen características transversales que sobresalen a cada individuo y que hacen posible generalizar ciertos aspectos. Por ejemplo, existía la tendencia a un juicio previo en cuanto a considerar a los directivos y docentes como profesionales con cierta experticia en cuanto al tema de derecho de infancia ligado a la educación, más aún considerando que la temática de derechos del niño/a está incluida en los contenidos dictados por el Ministerio de Educación.

Sin la intención de minimizar el conocimiento de los agentes educadores en cuanto a la materia de derecho infantil, la escasa reflexión en torno a la Convención Internacional de los derechos del niño y su amplia gama de artículos y contenidos, permite intuir una falta de dotación teórica referente al tema, tanto de los docentes, como de los directivos.

Por otro lado, resultó sorprendente la transversalidad en torno a la importancia atribuida a los deberes de los niños/as. Respecto a ese tema, es necesario recalcar que al principio de esta investigación no se le brindó, de parte de la investigadora, la importancia que los académicos y directivos otorgaron al tema. Estableciendo un alcance respecto a la visión de los niños sobre la misma situación, resulta contradictorio pensar en las perspectivas de los

adultos en contraposición con la de los niños/as, debido a que, frente a una mismo asunto, los adultos enfatizan en los deberes de los niños/as, mientras que estos últimos realzan su necesidad de reconocimiento y respeto de sus derechos, como una herramienta de reconocimiento de su existencia como niños/as.

2.- Educación como un derecho desde la perspectiva de los adultos

La educación como un derecho, en un principio no fue un asunto trascendente en la investigación, puesto que se consideraron la totalidad de los derechos del niño/a como un gran conjunto de derechos, sin la intención de sobreponer uno ante otro. Sin embargo, en el transcurso del estudio, tal concepto fue adquiriendo cada vez mayor protagonismo, principalmente al realizar el ejercicio reflexivo de conjugar los dos grandes temas de este trabajo, que son educación y derecho. Es así como se logró rescatar también la visión tanto de niños y de adultos sobre la idea de educación como un derecho.

Los adultos dentro de sus percepciones individuales, establecieron reflexiones más diversas en torno al tema, donde se pudo apreciar variados puntos de vista. Pese a la variedad de visiones, existen opiniones compatibles y generalizadas, como por ejemplo, que la educación efectivamente es un derecho, tanto humano, como de los niños/as y que por lo mismo, está asegurado para todos. Ello en el ámbito de lo cualitativo, sin embargo, si la opinión se traspasa hacia la calidad en el ejercicio de tal derecho, las visiones se tornan menos compatibles unas con otras y no existe consenso. Algunos expresan que la realidad en el ejercicio de este derecho varía según el sistema educativo, reconociendo las desventajas con que deben lidiar las escuelas pertenecientes al sistema municipal en comparación con las escuelas de carácter subvencionado o privado, y no sólo por razones de recursos económicos con que cuentan los establecimientos, sino que además, debido a

causas socioculturales de los alumnos y de sus familias, siendo los sectores más vulnerables de la población, los menos aventajados respecto a la calidad de la educación que reciben, sacando a la luz las dificultades que acarrearán por causa de su contexto social y familiar.

Si bien tanto profesores como directivos realizaron estos análisis y sacaron a la luz sus reflexiones y visiones expresando lo dicho recientemente, no se analizó del mismo modo el tema desde un punto de vista estructural ni político, considerando que tanto los sistemas educativos como la realidad social de los escolares, está incidiendo en gran medida por las políticas públicas que asumen de manera aislada o integral las decisiones concernientes a tales materias.

3.- Educación como un derecho desde la perspectiva de los niños/as.

Por su parte los niños/as, desde su particular manera de expresar sus visiones, reflexionaron en gran medida acerca de su educación como un derecho que todos los niños/as pueden y deben ejercer. Sus apreciaciones fueron más consensuadas que las de los adultos, y la generalidad indica que la mayoría de ellos/as se percata o percibe inequidad en el tipo de educación que reciben los niños/as de Chile. Así mismo, comparten la idea de que la educación municipal o pública que ellos reciben, está en desventaja en comparación con la educación particular o subvencionada que reciben otros niños/as. Reconocen la incidencia de la falta de recursos en la calidad de la educación, e incluso, en algunos casos, apelaron a centralización de recursos tan característica de Chile, aludiendo a la concentración en Santiago versus el resto de las regiones del País.

Sorprende gratamente la capacidad reflexiva y crítica de los niños/as, más allá de la calidad de la educación que puedan estar recibiendo y la calidad en su ejercicio de derecho, queda de manifiesto la importancia de otorgar espacios de reflexión y estimular la crítica, principalmente si se trata de detenerse a

pensar en la realidad particular que les toca experimentar, en este caso, su realidad como escolares chilenos del sistema municipal.

APORTES AL TRABAJO SOCIAL

El espacio escolar es el ámbito más visible de la institución educacional y tal como ya se ha expresado en varias oportunidades, la escuela cumple un rol fundamental como agente de socialización, por tanto se constituye como la instancia donde se deben propiciar herramientas sólidas de fortalecimiento en los niños(as) como sujetos de múltiples derechos que deben ser ejercidos y garantizados por la sociedad, para así orientar la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

El Trabajo Social, como disciplina profesional que debe, desde una reflexión crítica del funcionamiento de las instituciones sociales, fomentar la promoción de un enfoque de ejercicio de derechos desde la infancia, donde se puedan entregar e implementar estrategias educativas que permitan el pleno desarrollo de derechos de los/as niños/as. Por ello, debe orientar mejorar y transformar las instituciones, generando las condiciones y herramientas que permitan fortalecer ante todo, a los individuos y comunidades. En el caso de las instituciones escolares, la acción debe centrarse en favorecer el protagonismo infantil desde la perspectiva de la promoción y empoderamiento de derechos, en base a la armónica convivencia, con cimientos democráticos de inclusión y participación de los niños/as en espacios sociales.

Para hacer efectivo lo anterior, es posible integrar distintas estrategias que pueden ser desarrolladas desde el ámbito escolar, enmarcadas en un enfoque de ejercicio de derechos y fortalecimiento de la infancia.

1.- Escuela pública como gente de integración social

La relevancia que posee la educación y el acceso a la información, hacen que la deserción escolar sea un problema social que afecta principalmente a los sectores populares o en condición de pobreza. Para que la sociedad, a partir

de las instituciones educacionales, pueda garantizar los Derechos a la infancia, se hace necesario que se implementen iniciativas que permitan prevenir la deserción escolar. Es por ello que desde el Trabajo Social, se puede propiciar el desarrollo de estrategias e iniciativas que permitan fortalecer, tanto a los alumnos/as como a las familias, para así generar mayor compromiso con los procesos educativos de los/as niños/as. Para ello se pueden implementar estrategias de asesoría y apoyo psicosocial a alumnos/as y familias de los niños/as en riesgo de deserción escolar. Por otro lado, el trabajo de redes sociales y familiares, pueden propiciar a que existan vínculos institucionales y familiares que permitan dar mayor seguridad a los niños/as.

Otras estrategias que se deben implementar en las escuelas, es la generación de iniciativas que propicien la resolución pacífica de conflictos y la crítica a la acción violenta/veneradora. Para esto se debe complementar la estructura curricular con procesos de formación y desarrollo personal de los niños/as y a la vez el trabajo con apoderados/as de los mismos.

Otro de los aspectos que debe considerar esta estrategia, es la generación e implementación de mecanismos que permitan mayor acceso de calidad en el uso de las nuevas tecnologías, para así generar procesos de aprendizaje que permitan una mayor integración de los niños/as, con el fin de adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para el desarrollo, no sólo intelectual, sino que además crítico y participativo, dentro del contexto del tipo de la sociedad imperante.

En relación a los aspectos mencionados anteriormente, es posible establecer, que se torna complejo visualizar y desarrollar una sociedad que permita un real y efectivo ejercicio de derechos, si los niños/as no cuentan con las condiciones necesarias para poder asistir y hacer uso pleno de su derecho a la educación en condiciones equitativas para toda la población infantil.

2.- Participación escolar

Uno de los aspectos que puede incrementar el desarrollo de herramientas sociales e incluso intelectuales, es el de la participación escolar, la cual se relaciona con la generación de espacios donde los/as alumnos/as pueden expresar y desarrollar sus opiniones, ideas e inquietudes, y que por cierto, donde éstas pueden ser no sólo consideradas, si no que aplicadas a favor de incrementar los liderazgos positivos dentro de las relaciones de los alumnos/as.

Este tipo de participación, que va en plena concordancia con los derechos, implica el fortalecimiento de los espacios destinados a la participación en el contexto escolar, donde el Trabajo Social en este sentido, cuenta con las herramientas metodológicas para facilitar en los individuos la comprensión y aplicación dichos procesos.

Ante lo anterior, se puede plantear que la participación social, como proceso donde los individuos toman decisiones e influyen en la sociedad, genera y desarrolla herramientas sociales necesarias y favorables para los procesos de toma de decisiones. Por ello, en la infancia se pueden desarrollar habilidades sociales en torno a la generación de liderazgos democráticos y solidarios. Desde las habilidades de la comunicación, se pueden reconocer distintas habilidades que el Trabajo Social puede propiciar, como la asertividad, la actitud de escucha, la empatía, el trabajo en equipo y capacidad de crítica y de auto evaluación. En este mismo sentido, se deben desarrollar herramientas que incentiven la construcción de iniciativas estudiantiles a partir de los conocimientos y capacidades de organización y planificación, que favorezca el incremento y mejoramiento de la participación estudiantil. Para ello, las metodologías educativas deben propiciar que las habilidades mencionadas anteriormente, se desarrollen en relación al ejercicio de Derechos, principalmente considerando el efectivo ejercicio del derecho a la participación del niño/a, dentro del espacio escolar.

Desde un trabajo social reflexivo y crítico, se hace fundamental que la participación escolar involucre procesos de formación que permitan que los niños/as adquieran conciencia tanto de sus derechos como de sus deberes sociales, para así generar espacios en la institución educativa, de acuerdo a las condiciones propias de la edad de los/as niños/as donde se propicie a la generación de individuos concientes de la sociedad actual.

Si se desarrollan las dos estrategias mencionadas anteriormente, se pueden establecer ámbitos educacionales complementarios con el pleno ejercicio de derechos de la infancia y la garantía que debe dar la sociedad de éstos.

Por último, el Trabajo Social desde sus herramientas profesionales, puede facilitar, desde el ámbito familiar y escolar, un proceso de transformación positiva de actitud del mundo adulto frente al niño/a sujeto de derecho, que requiere la aceptación y comprensión de su condición como tal, no sólo en el respeto de sus derechos legalmente establecidos, sino que además, en la valoración de su niñez y la consideración del aporte que ellos/as puedan realizar a la sociedad, a través de la forma en que ellos/as mejor se desenvuelvan.

BIBLIOGRAFIA

- Álvarez-Dardet, C (2000) *Promoción de la salud y cambio social. Masson. 1º edición, Barcelona, España.*
- Amorós, E. 2007 *Comportamiento organizacional. USAT. Escuela de economía. Perú.*
- Bello, A (1864) *Principios de derecho internacional. Segunda edición. Editorial Paris.*
- Bolívar, A (2007) *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura. Editorial GRAÓ. Barcelona.*
- Bourdieu P y Passeron J.C (1995) *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Fontamara S.A. 1ª Edición. España.*
- Buaiz, Y. (2006) *Los Deberes de los Niños y Adolescentes. Consideraciones para el debate. VII Jornadas sobre la Ley Orgánica de protección del niño y adolescente. Universidad Católica Andrés Bello.*
- Busso S, Velardita N (2008) *Las voces veladas: “Otro” discurso del niño sobre sus derechos. X Congreso nacional y II Congreso internacional “Repensar la niñez en el siglo XXI. Mendoza, Argentina.*

- Busso, G. (2001) *Vulnerabilidad Social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI. Seminario Internacional: Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.*
- Bustelo, E (2007) *El Recreo de la Infancia: Argumentos para otro comienzo. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.*
- Campos, A (1985) *Introducción a la psicología social. 1° Edición, Editorial Universidad a distancia. Costa Rica.*
- Campoy, I (2007) *Los derechos de los niños: Perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas. Editoria DIKINSON. Madrid, España.*
- Carcio Méndez, E (2004) *Infancia y democracia en la Argentina: La cuestión de la responsabilidad Editores del puente. 1° Edición, Buenos Aires,*
- Casas, F (1998) *Concepto de infancia: Perspectivas psicosociales. Ediciones Paidós Ibérica.*
- CEPAL (2009) *Economía y territorio en América Latina y el Caribe: Desigualdades y Políticas.*
- Cerreti, M (1988) *Modernización: Un desafío para la educación. Santiago, Chile.*
- Cillero, M / Causo, J (2006) (a) *Revista de los derechos del niño n° 3 y 4, Programa de derechos del niño del centro de investigaciones jurídicas de la Universidad Diego Portales. Chile.*

- Cillero, M (n/d) (b) *Infancia, autonomía y derechos: Una cuestión de principios.*
- Durkheim, E (1976) *Educación como socialización.*
- Eroles, C / Fazzino, A / Scandizzo, G (2008) *Políticas públicas de infancia: Una mirada desde los derechos. Editorial Espacio.*
- Escardíbul, S., Martín, X.,
Novellán A.N., Puig J.M. (1999) *Cómo fomentar la participación en la escuela: Propuesta de actividades. Editorial Grao, 1º edición. Barcelona.*
- Estramiana, L. (1995) *Psicología social: Perspectivas teóricas metodológicas. Siglo XXI editores. 1º edición.*
- Gadotti, M (2003) *Perspectivas actuales de educación. Siglo XXI editores.*
- García García, A (2004) *Género y ciudadanía: Un debate. Editorial Icaria.*
- Gerring, R., Zimbardo, P.G. (2005) *Psicología y vida. Pearson Educación, 17º Edición.*
- Gimbernat, J.A. (1998) *Los Derechos Humanos. A los cincuenta años de la declaración de 1948. Editorial Sol Terrae.*
- Guerra, J. y Ormeño, A. (2002) *Las políticas educacionales de Chile en los últimos 20 años (1980 – 2000). Estudios Sociales (Chile)*
- Guerrero, A (2003) *Enseñanza y sociedad: el conocimiento sociológico de la educación. Editorial Siglo XXI, Madrid, España.*

- Henri, P. (1812) *La Moral Universal o Deberes del Hombre fundados en su naturaleza. Teoría de la moral. Tomo Primero. Madrid.*
- Hernández, M. y Vicente, T. (2007) *Los derechos de los niños responsabilidad de todos. 1º Edición, universidad de Murcia.*
- Hübner Gallo, J (1993) *Los derechos humanos: Historia, fundamento, efectividad. Editorial Jurídico de Chile.*
- Juandó J., Pérez M., Reyes M. (2001) *Afectos, emociones y relaciones en la escuela. Análisis de cinco situaciones cotidianas en educación infantil, primaria y secundaria. 1º edición. Barcelona.*
- Julios-Campuzano, A. (2003) *La Globalización Ilustrada: Ciudadanía, derechos humanos y constitucionalismo. Editorial Dickinson.*
- Kaztman, R (n/d) *Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. CEPAL (n/d)*
- Kimble, Ch y colaboradores (2002) *Psicología social de las Américas. Pearson Educación, México.*
- Larrañaga, R., Morales, J.F y Yubero, S., (2003) *La sociedad Educadora. Ediciones de Universidad de Castilla.*
- Le Gal, J (2002) *Los derechos del niño en la escuela: Una educación para la ciudadanía. Editorial GRAO. Barcelona.*
- Mateos, T. (2009) *La Percepción del contexto escolar.*
- Milles, A., Williams, K., (2001) *La Infancia y su desarrollo.*

- Montero Ballesteros, A (1993) *El deber Jurídico. Universidad de Murcia.*
- Monreal, J (1983) *Política educativa y autonomía regional. Editora Regional de Murcia.*
- Morrison, G (2005) *Educación infantil. Pearson Educación S.A. 9ª edición. Madrid, España.*
- OCDE (2004) *Revisión de políticas nacionales de educación. Organización para la cooperación y el desarrollo económicos. Chile.*
- Opción (2001) *Infancia y Derechos Humanos: Discurso, Realidad y Perspectivas. Corporación Opción. Chile.*
- Páez, D (1987) *Pensamiento, Individuo y Sociedad: Cognición y Representación Social.*
- Payne, M. (1995) *Teorías contemporáneas del Trabajo Social. Una introducción crítica. Ediciones Paidós Ibérica, S. A. Barcelona.*
- Perearneau, M (1982) *Psicología social de la educación. Editorial Eyras.*
- Pérez, A.I. (2004) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal. 4º edición, Madrid. España.*
- Perinat, A (2007) *Psicología del desarrollo: Un enfoque sistémico. Editorial UOC. Tercera edición. Barcelona.*
- Querol, F (2000) *La Filosofía del derecho de K. Ch. F Krause. Universidad Pontificia Comillas.*

- Rojas, G (2005) *Psicología social y nuevo líder. Colección Aula Abierta. Bogotá Colombia. 2° Edición.*
- Sacristán, J (2003) *El alumno como invención. Ediciones Morata, S. L. Madrid.*
- Santos, M. A (2006) *La escuela aprende. Ediciones Morata, 4ª edición. Madrid España.*
- Schaffer, H. R. (2000) *Desarrollo Social. Siglo XXI Editores. México.*
- Silva Sernaqué, A (2006) *Derechos humanos de los niños y adolescentes y la legislación internacional. Reflexiones entre el discurso de legalidad y realidad.*
- Thiry Holboch, P. H (1821) *Moral universal o deberes del hombre fundados en su naturaleza. Volumen I, Madrid.*
- UNICEF, (1990-2005) *Situación de niños y niñas en Chile. A 15 años de la ratificación de la convención sobre los derechos de los niños.*
- Vargas, L. (1994) *Sobre el concepto de percepción. Revista Alteridades. Vol. 4, Núm. 8. Universidad Autónoma Metropolitana. Iztapalapa, México.*
- Verhellen, E (2000) *La Convención de los Derechos del Niño. Trasfondo, motivos, estrategias, temas principales. Editorial Garant.*
- Villanueva Flores, R (1995) *Los derechos humanos en el pensamiento angloamericano. Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla.*

Yamin, A (2006)

Derechos económicos, sociales y culturales en América Latina. Del Evento a la Herramienta. 1º edición editores Plaza y Valdés, Centro de Investigación para el desarrollo.

Fuentes Electrónicas

- Alighiero, M (1987) Historia de la educación 2, del 1500 a nuestros días.
<http://books.google.cl/books?id=jp8R98ru11IC&printsec=frontcover&dq=historia+de+la+educacion#v=onepage&q=&f=false>
(Consultada el 16 de Septiembre de 2009)
- Biblioteca Nacional <http://www.bcn.cl/guias/ley-general-educacion>
(Consultada el 1 de mayo de 2010)
- Biblioteca Congreso Nacional de Chile. (2009) Ley General de educación N° 20.819
<http://www.bcn.cl/erecomen/educacion/ley-general-de-educacion-2>
(Consultada el 20 de mayo de 2010)
- Currículum Nacional de educación. Contenidos curriculares para la enseñanza básica.
<http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/planes-de-estudio/basica/>
(Consultada el 28 de mayo de 2010)
- Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959) Declaración Universal de los derechos del niño.
<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/4/pr/pr20.pdf>
(Consultada el 5 de agosto de 2009)
- Declaración Universal de los derechos Humanos (1948) Declaración Universal de los Derechos Humanos
http://www.ddhh.gov.cl/filesapp/Declaracion_Universal_DDHH.pdf
(Consultada el 30 de agosto de 2009)
- De los Campos, H (2007) Diccionario de sociología. Conceptos de sociología.
<http://www.ciberconta.unizar.es/leccion/sociodict/s.htm>
(Consultada el 10 de julio de 2010)

Diccionario de la Real Academia Española.	Conceptos de educación http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?LEMA=concepto (Consultada el 5 de Agosto de 2009)
Educar Chile	Políticas de educación en Chile. http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=4385a82f-34cf-4f23-baa6-29d803ec7784&ID=54 (Consultada el 1 de mayo de 2010)
Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF	Los Derechos del niño. http://www.unicef.org/spanish/crc/index_30229.html (Consultada el 10 de abril de 2010)
Ilustre Municipalidad de Pedro Aguirre Cerda	Antecedentes de la comuna de Pedro Aguirre Cerda. http://www.pedroaguirrecerda.cl/2008/index.php?option=com_content&task=view&id=38&Itemid=44&limit=1&limitstart=2 (Consultada el 12 de diciembre de 2009)
Ilustre Municipalidad de San Bernardo	Antecedentes educacionales de la comuna de San Bernardo. http://www.sanbernardo.cl/ (Consultada el 12 de diciembre de 2009)
MIDEPLAN interactivo. (2010)	Datos de las comunas Pedro Aguirre Cerda y San Bernardo. http://www.mideplan.cl/casen/Estadisticas/perfil_comunal.php (Consultada el 27 de noviembre de 2010)
MINEDUC (2002)	Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la enseñanza básica. http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200511101833410.MarcoCurriculardeEducBasica%20.pdf (Consultado el 2 de mayo de 2010)
MINEDUC 600	Los derechos del niño en la escuela. http://600.mineduc.cl/docs/servicios/serv_cart/cart_dere/dere_dere.pdf (Consultada el 30 de noviembre de 2010)

MINEDUC (2008)	Resultados del SIMCE 2008 http://simce.cl/simce/mapas/?rbd=10548&init=1 (Consultada el 30 de marzo de 2010)
Naciones Unidas, Centro de Información	Derechos Humanos. http://www.cinu.org.mx/ninos/html/onu_n3.htm (Consultada el 3 de Junio de 2010)
Organización de las Naciones Unidas para la Educación. UNESCO	Conceptos de educación http://www.unesco.org/new/es/education/about-us/ (Consultada el 5 de diciembre de 2009)
PLADECO periodo 2005 a 2009 (2004) Comuna Quinta Normal.	Antecedentes de la comuna Quinta Normal. http://www.quintanormal.cl/pladeco%202005-2009.pdf (Consultada el 1 de marzo de 2010)
Servicio Nacional de menores SENAME.	Objetivos del SENAME. Y Políticas de protección legal de la infancia. http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=2 (Consultada el 20 de abril de 2010)

ANEXOS

	<p>3. Opinión sobre incorporar estrategias para desarrollar y/o fortalecer los derechos del niño en la escuela.</p>	<p>3.1 Opinión sobre incorporar de los principios de la CIDN a las prácticas institucionales.</p>	<p>-En la protección de derecho</p> <p>- Incorporación de los contenidos de la CIDN a los programas educativos</p> <p>- Aplicación de los postulados de la CIDN en las prácticas de la institución.</p>	<p>2.3.4 Según su opinión, que debe hacer la escuela para proteger los derechos del niño.</p> <p>2.3.5 Que debe hacer la escuela cuando un niño es vulnerado en sus derechos.</p> <p>3.1.1 ¿Según su opinión, de qué manera se pueden fortalecer y/o desarrollar los temas de derecho de infancia en los contenidos curriculares?</p> <p>3.1.2 Según su opinión, ¿Cuál o cuáles son los aspectos presentes en esta escuela, favorecerían el desarrollo y/o fortalecimiento de la promoción y ejercicio de derecho en los niños/as, al interior de la escuela?</p>
--	---	---	---	---

			<p>- Relaciones de convivencia entre adulto/a - niño/a y</p>	<p>3.2.1 Según su experiencia en este establecimiento, ¿Qué estrategias concretas se pueden impulsar en esta escuela, para propiciar un espacio más adecuado para ejercicio de derecho en los niños/a?</p> <p>3¿Qué aporte considera usted, que puede hacer la escuela para disminuir hechos de vulneración de derecho de infancia, tanto dentro como fuera del establecimiento?</p> <p>¿Qué elementos deben estar presentes en la convivencia con los alumnos, para un mayor respeto de sus derechos?</p> <p>¿Desde su labor profesional, cuál considera usted, que es la forma más apropiada para incentivar el respeto y ejercicio de los derechos de los niños/as?</p>
--	--	--	--	--

	<p>4. Estrategias propuestas desde las escuelas, en función de la situación de derecho de infancia en los establecimientos educacionales.</p>	<p>4.1 Líneas de acción a favor de los derechos de infancia desde la escuela.</p>	<p>- Acciones concretas que previenen la vulneración de derecho.</p> <p>- Acciones concretas que hacen frente a la vulneración</p>	<p>¿Qué acciones concretas realiza este establecimiento para prevenir que se produzcan hechos de vulneración al interior de la escuela?</p> <p>En el caso de producirse vulneración de derecho en los alumnos del colegio, ¿Qué medidas asume el establecimiento para hacer frente a esos hechos?</p>
--	---	---	--	---

Definición conceptual	<i>La percepción será entendida como la idea y valoración que atribuye un individuo sobre a una determinada situación social, en un proceso en donde las personas interpretan la información que reciben de la realidad, construyendo su opinión al respecto.</i>			
Definición operacional	<i>La percepción de los niños sobre la infancia, será entendida como el conjunto de opiniones y valoración, que los niños/as y niñas le atribuyan a sus derecho de infancia, establecidos en la convención internacional de los derechos del niño/a, entendida como un convenio de las Naciones Unidas que describe la gama de derechos que tienen todos los niños/as, y que establece las normas básicas para su bienestar en diferentes etapas de su desarrollo</i>			
Variable	Dimensión	Sub Dimensión	Indicadores	Ítems
Percepción de los niños/as sobre sus derechos de infancia.	1. Conocimiento y valoración de los derechos y deberes establecidos en la CIDN	1.1 Nivel de conocimiento de los niños/as sus derechos 1.2 Percepción de los niños/as sobre sus derechos y deberes.	- Alto conocimiento - Mediano conocimiento - Escaso conocimiento - Nulo conocimiento - Derechos del niño/a como ley que debe respetarse - Derechos y deberes que todos los niños /as tienen sin excepción	1¿Cuáles son los derechos y deberes del niño/a que te sabes? Nómbralos. ¿Qué son para ti los derechos y deberes del niño/a? ¿Qué opinas acerca de que los niños tengan derechos y deberes?

	<p>2. Percepción de los niños/as sobre el reconocimiento y valoración que la escuela otorga a sus derechos.</p>	<p>1.3. Valoración atribuida por los niños/as a los derechos y deberes del niño</p> <p>2.1 Opinión sobre el ejercicio de derecho en la escuela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alta valoración - Mediana valoración - Baja valoración - Nula valoración <p>-En la relación y convivencia con los adultos del colegio.</p> <p>-En la relación y convivencia con sus pares.</p>	<p>¿Qué tan importantes son los derechos y deberes del niño/a? y por qué</p> <p>Según tu opinión. ¿Los adultos que trabajan en la escuela (profesores, director/a, auxiliares, profesionales) respetan los derechos de niño/a?</p> <p>¿Alguna vez has sentido que te han faltado el respeto por ser niño, los adultos que trabajan en el colegio? ¿En qué situación?</p> <p>Según tu opinión, ¿tus compañeros de curso generalmente respetan tus derechos de niño?</p>
--	---	---	---	--

		<p>2.2 Percepción sobre el aprendizaje de derecho del niño/a en la escuela</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En las prácticas ejercidas por la escuela -Aprendizajes adquiridos en las - Aprendizajes en talleres -Aprendizajes adquiridos en otras instancias. 	<p>¿Alguna vez tú has pasado a llevar los derechos de niño/a de tus compañeros? En qué situación.</p> <p>¿En qué situaciones o actividades dentro de tu escuela, puedes participar, expresarte y dar tu opinión?</p> <p>¿Dentro de tus ramos tienes consejo de curso? Si la respuesta es sí, ¿qué hacen en ellos?</p> <p>¿En qué ramos que te pasan en la escuela, te han enseñado los derechos y deberes del niño/a?</p> <p>¿Qué te parecería que te enseñaran tus derechos y deberes en algún taller dentro del colegio?</p> <p>¿Según tu opinión, cual es la mejor forma de aprender y tus derechos y deberes de niño? ¿Por qué?</p>
--	--	--	---	---

ANEXO N° 2

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD DIRIGIDA A PROFESORES, DIRECTIVOS Y PROFESIONALES DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES.

1. Percepción sobre los Derechos del Niño/a.

1.1 ¿Qué significa para usted que los niños sean sujetos de derecho?

1.2 ¿Qué opinión le merecen los derechos del niño?

1.3 ¿Qué importancia le atribuye usted, a la Convención internacional de los derechos de los niños/as en el desarrollo de la infancia? ¿Por que?

2.- Percepción sobre el rol de la educación

2.1.- Según su opinión, ¿Qué rol debe asumir la escuela en el fortalecimiento y desarrollo de una sociedad más empoderada de sus derechos desde la infancia?

2.2.- Según su opinión, ¿Qué rol asume la escuela en la promoción de derecho de infancia en los niños/as?

2.3.- ¿De qué manera la escuela, debe propiciar de manera efectiva, el ejercicio de derecho en los niños?

2.4.- Según su opinión, ¿Qué elementos presentes en la escuela, dificultan en el ejercicio de derecho en los niños/as? ¿Y cuáles lo favorecen?

2.5.- ¿Según su opinión, concretamente, qué debe hacer la escuela para proteger los derechos del niño?

2.6.- En el caso de producirse casos de vulneración de derecho en los alumnos, dentro o fuera del colegio, ¿Qué medidas debe asumir el establecimiento para hacer frente a esos hechos?

3.- Opinión sobre incorporar estrategias desde las escuelas, en función de la situación de derecho de infancia en los establecimientos educacionales.

3.1.- ¿Según su opinión, de qué manera se pueden fortalecer y/o desarrollar los temas de derecho de infancia en los contenidos curriculares?

3.2.- Según su opinión, ¿Cuál o cuáles son los aspectos presentes en esta escuela, favorecerían el desarrollo y/o fortalecimiento de la promoción y ejercicio de derecho en los niños/as, al interior de la escuela?

3.3.- Según su experiencia en este establecimiento, ¿Qué estrategias concretas se pueden impulsar en esta escuela, para propiciar un espacio más adecuado para ejercicio de derecho en los niños/a?

3.4.- ¿Qué aporte considera usted, que puede hacer la escuela para disminuir hechos de vulneración de derecho de infancia, tanto dentro como fuera del establecimiento?

3.5.- ¿Qué elementos deben estar presentes en la convivencia con los alumnos, para un mayor respeto de sus derechos?3. ¿Desde su labor profesional, cuál considera usted, que sería la forma más apropiada para incentivar el respeto y ejercicio de los derechos de los niños/as?

3.6.- Según su experiencia en este establecimiento, ¿Qué estrategias concretas se pueden impulsar en esta escuela, para propiciar el desarrollo o fortalecimiento de un espacio adecuado para ejercicio de derecho en los niños/a?

3.7.- ¿Qué aporte considera usted, que puede hacer la escuela para disminuir hechos de vulneración de derecho de infancia, tanto dentro como fuera del establecimiento?

4. Existencia de estrategias aplicadas en las escuelas para promover los derechos y hacer frente a las vulneraciones.

4.1.- ¿Que acciones concretas realiza este establecimiento para prevenir que se produzcan hechos de vulneración al interior de la escuela?

4.2.- ¿En el caso de producirse vulneración de derecho en los alumnos del colegio, ¿Qué medidas asume el establecimiento para hacer frente a esos hechos?

ENCUESTA SEMI ESTRUCTURADA DIRIGIDAS A NIÑOS/AS

CONOCIMIENTO Y PERCEPCIÓN DE LOS DERECHOS Y DEBERES DEL NIÑO ESTABLECIDOS EN LA CIDN

Encuesta dirigida a niños y niñas de 7° año básico de escuelas municipales, pertenecientes a las comunas de Quinta Normal, Pedro Aguirre Cerda y San Bernardo.

Edad promedio de los niños/as: 12 años.

1. Preguntas de conocimiento y opinión

1.1.- ¿Qué derechos y deberes del niño/a conoces? Nómbralos.

1. _____	6. _____
2. _____	7. _____
3. _____	8. _____
4. _____	9. _____
5. _____	10. _____

1.2.- ¿Qué son para ti los derechos y deberes del niño/a?

--

2.- Preguntas con alternativas

- Marca con una X la o las alternativas que más parezcan.

-En los casos que se requiera, responde el por qué de la alternativa que escogiste.

2.1.- ¿Qué te parece que los niños y niñas tengan derechos y deberes?

a) Bueno b) Malo c) Regular

¿Por qué?

2.2.- ¿Que tan importantes son los derechos y deberes del niño/a para ti? Y ¿por qué?

- a) Muy importantes b) Importantes
c) Más o menos importantes d) No son importantes

¿Por qué?

Percepción de los niños/as sobre el reconocimiento y valoración que la escuela otorga a sus derechos.

2.3.- Según tu opinión. ¿Los adultos que trabajan en la escuela (profesores, director/a, auxiliares, profesionales) respetan los derechos del niño/a?

- a) Si b) No c) A veces

¿Por qué?

2.4.- ¿Alguna vez has sentido que los adultos que trabajan en la escuela, te han faltado alguna vez el respeto por ser niño?

- a) Si b) No c) A veces

¿En qué situaciones?

2.5.- Según tu opinión, ¿tus compañeros de curso respetan o no respetan tus derechos de niño?

a) Si

b) No

c) A veces

¿Por qué?

2.6.- Alguna vez tú has pasado a llevar los derechos de niño/a de tus compañeros?

¿En qué situación?

a) Si

b) No

c) A veces

Si tu respuesta es sí, ¿en qué situación?

2.7.- ¿En qué situaciones o actividades dentro de tu escuela, puedes participar, expresarte y dar tu opinión?

a) En los Consejos de curso (si es que en tu curso hacen)

b) En algunas clases.

¿Cuál o cuáles?: _____

- c) En los recreos
- d) En los talleres del colegio
- e) Cuando converso con el profesor(a), inspector(a) o director(a)

2.8.- ¿Dentro de tus ramos, tienes consejo de curso?

- a) Si b) No

Si la respuesta es sí, ¿qué hacen en ellos?

2.9.- ¿En qué ramos, de los que te pasan en la escuela, te han enseñado los derechos y deberes del niño/a?

- | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Lenguaje y Comunicación | <input type="checkbox"/> | f) Educación Tecnológica | <input type="checkbox"/> |
| b) Idioma extranjero | <input type="checkbox"/> | g) Educación Artística | <input type="checkbox"/> |
| c) Matemática | <input type="checkbox"/> | h) Educación física | <input type="checkbox"/> |
| d) Estudio y Comprensión de la Naturaleza | <input type="checkbox"/> | i) Orientación | <input type="checkbox"/> |
| e) Estudio y comprensión de la Sociedad | <input type="checkbox"/> | j) Religión | <input type="checkbox"/> |

3.1.- ¿Qué te parecería que te enseñaran tus derechos y deberes en algún taller o actividad diferente, dentro del colegio?

- a) Bien b) Mal c) Te da lo mismo

¿Por qué?

3.2.- ¿Según tu opinión, cual es la mejor forma de aprender y tus derechos y deberes de niño? Argumenta tu respuesta ¿Por qué?

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------|--------------------------|
| a) Estudiando | <input type="checkbox"/> | e) Jugando | <input type="checkbox"/> |
| b) Que me enseñen en la escuela | <input type="checkbox"/> | f) Con arte | <input type="checkbox"/> |
| c) Que me enseñen en mi casa | <input type="checkbox"/> | g) De otras formas | <input type="checkbox"/> |
| d) Con actividades extra programáticas | <input type="checkbox"/> | | |

3.3.- ¿Por qué crees tú que puede ser importante que aprendas tus derechos del niño/a en el colegio?