



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA RURAL
DOCTORADO EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA
SUPERIOR

TÍTULO DEL TRABAJO:

**CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO DE JUSTICIA A TRAVÉS DE LA
PARTICIPACIÓN INFANTIL EN LOS ENTORNOS ESCOLARES**

**QUE COMO REQUISITO PARCIAL PARA
OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN
AGRÍCOLA SUPERIOR**

PRESENTA:

DENYS SERRANO ARENAS

BAJO LA SUPERVISIÓN DE:

ENRIQUE ARMANDO GÓMEZ LOZOYA



**DIRECCION GENERAL ACADEMICA
DIRECCION DE SERVICIOS ESCOLARES
COMISION DE EXAMENES PROFESIONALES**



CHAPINGO, MÉXICO; MARZO DEL 2017

**Construcción del sentido de justicia a través de la participación infantil en
los entornos escolares**

Tesis realizada por Denys Serrano Arenas bajo la supervisión del Comité Asesor
indicado, aprobada por el mismo y aceptada como requisito parcial para obtener
el grado de:

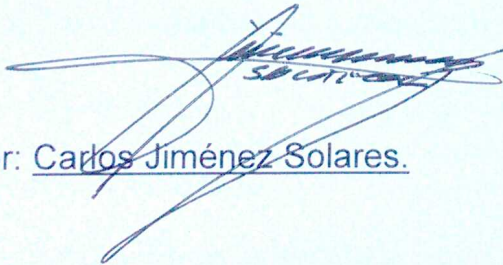
DOCTOR EN CIENCIAS EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR



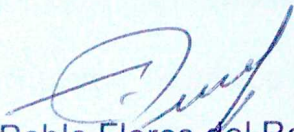
Director: Enrique Armando Gómez Lozoya.



Asesor: Miguel Ángel Sámano Rentería.



Asesor: Carlos Jiménez Solares.



Lector externo: Pablo Flores del Rosario

CONTENIDO

Agradecimientos	v
Datos biográficos	vi
1 Introducción.....	1
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
1.2 PREGUNTA GENERAL:.....	7
1.3 ANTECEDENTES.....	7
1.4 JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACIÓN.	18
2 Marco de referencia sobre la infancia: diagnóstico de la infancia de las comunidades de estudio.	21
2.1 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS.	31
2.2 ENFOQUE METODOLÓGICO	31
2.3 Procedimiento de la investigación	33
2.4 Plan de trabajo para la investigación-acción.....	33
3 Capítulo 1: Marco teórico	36
4 Capítulo 2: Análisis de la decisión moral con la infancia.	49
4.1 Resumen	49
4.2 Introducción	50
4.3 Enfoques de la justicia.....	52
4.4 El enfoque por capacidades	55
4.5 La construcción de juicios justos.	59
4.6 La construcción del sentido de justicia con la infancia en la escuela...	60
4.7 Conclusiones	64

4.8	Bibliografía citada:	66
5	Capítulo 3: Construcción de entornos educativos justos a partir del enfoque por capacidades.....	68
5.1	Resumen	68
5.2	Introducción	69
5.3	La justicia social en la escuela.....	69
5.4	La agencia y la participación de los niños en la escuela.	72
5.5	Participación infantil en la escuela.....	74
5.6	Los participantes del proceso de investigación.....	76
5.7	Metodología y métodos de trabajo de campo	77
5.8	Las limitaciones de este trabajo.....	78
5.9	Hallazgos	79
5.10	Discusión.....	82
5.11	Conclusión.....	83
5.12	Bibliografía citada:	84
6	Capítulo 4: Promoción de la participación infantil y ambiental en entornos escolares: proyecto de intervención centrado en brindar habilidades para la acción social.	87
6.1	Resumen	87
6.2	Introducción	88
6.3	La infancia en la sociedad	88
6.4	Sobre la participación como necesidad educativa	90
6.5	Sobre la comunidad del estudio.....	92
6.6	Enfoque metodológico	93
6.7	Plan de trabajo para la investigación-acción.....	94

6.8	Sobre la evaluación del proyecto por parte de las niñas y niños	97
6.9	Conclusiones	99
6.10	Bibliografía citada:	100
7	Conclusiones finales.	102
8	Bibliografía.	111

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Matriz de estrategias para la comunidad de San Jerónimo Amanalco, Texcoco.	29
Cuadro 2. Matriz de estrategias para la colonia El Salado	30
Cuadro 3. Técnicas a utilizar para la recolección de datos	32

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Plan de trabajo para la investigación-acción.....	34
---	----

Agradecimientos

A CONACyT por su apoyo financiero y respaldo académico lo que permitió realizar la presente investigación.

A mis hermanos, mi madre y mi padre por no comprender mis anhelos, metas y objetivos y aun así brindarme su persistente apoyo.

A mi querida Vale, que siempre me apoyas y nunca te cansas de decirme que puedo hacer más, la prueba de que crees en mí.

Evaristo, cuando me compartes tus sueños parecen reales, eso me impulsa a trabajar por los míos. Tu determinación me contagia día con día. Gracias por tu amistad.

Datos biográficos

Denys Serrano es docente en Educación Básica y participante en cuerpos académicos en Educación y Sustentabilidad Ambiental, asimismo ha participado como ponente en Congresos internacionales sobre justicia educativa e infancia.

**Datos personales**

Nombre: Denys Serrano Arenas

Fecha de nacimiento: 8 de julio de 1986

Lugar de nacimiento: Ciudad de México

CURP: SEAD860708MDFRRN08

Cedula profesional: 08777075

Desarrollo académico: Maestría en Procesos Educativos

CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO DE JUSTICIA A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL EN LOS ENTORNOS ESCOLARES

CONSTRUCTION OF A SENSE OF JUSTICE THROUGH CHILD PARTICIPATION IN SCHOOL SETTINGS

Denys Serrano Arenas¹, Enrique Armando Gómez Lozoya²

Resumen general:

La participación de los niños es un elemento sustancial para la construcción de la justicia social en la escuela. Si bien es un derecho, al mismo tiempo, la participación es un sistema de acción.

Esta investigación desarrolla la comprensión de la participación asociada con las escuelas justas. Se realizó un proyecto con tres grupos de niños pobres entre los 10-12 años en el Estado de México. Los resultados proporcionan una comprensión de la complejidad para generar oportunidades y condiciones en las escuelas con enfoques tradicionales y lo que se necesita para crearlos, contrastando la perspectiva de los grupos estudiados con el marco teórico para la justicia social y la participación.

Este artículo está estructurado en tres partes: la primera presenta los argumentos y los conceptos clave subyacentes a la justicia y la reflexión moral, la segunda describe la intervención y reflexión sobre el concepto de participación de los niños y la última parte, se presenta el plan de trabajo de la investigación y los métodos e instrumentos aplicados para las intervenciones con los niños. No obstante, la participación de los estudiantes exige una nueva organización de las escuelas y una nueva visualización de los niños en edad escolar por parte de sus familias, compañeros y profesores.

Palabras clave: Justicia social, participación infantil y agencia.

General abstract:

Children's participation is a substantial element for the construction of social justice at school. Even though it is a right, at the same time, the participation is a system of action.

This research develops the comprehension of the participation associated with fair schools. It was done a project with three groups of poor children between the ages of 10-12 in Mexico State. The results provide an understanding of the complexity to generate opportunities and conditions at schools with traditional approaches and what is needed to create them, by contrasting the perspective of the studied groups with the theoretical framework for social justice and participation.

This article is structured in three parts: the first one presents the arguments and key concepts underlying justice and moral reflection, the second one describes the intervention and reflection about the concept the participation by children and last part, it is presented the work plan of the research and the applied methods and instruments for the interventions with children. Nonetheless, student's participation calls for a new organization of schools, and a new visualization of school-aged children by their families, classmates, and teachers.

Keywords: Social justice, Children's participation, agency.

¹ Tesista.

² Director.

1 Introducción

La participación es un principio de la justicia que direcciona el marco de libertad que viven las personas en la convivencia, en la medida en que se respeten y generen espacios para su ejercicio, se construyen sociedades justas e incluyentes.

En el caso de la infancia, su participación es un proceso transformador que los dignifica, pues reconoce las acciones del sujeto y las formas en que cambian las dinámicas de las personas que le rodean. Lo anterior, posiciona al niño en la visibilidad en su entorno, al no ser reducido a visiones adultocéntricas que limitan sus marcos de acción, así como su ejercicio causa una incidencia en la comunidad. La conceptualización anterior implica una ruptura socio-cultural que ha concitado el interés de sociólogos, educadores y abogados, por las implicaciones que tiene la re-significación de la infancia en la sociedad. Por ello, el abordaje de este objeto de estudio se ha llevado a cabo por focos diversos, no obstante, llama la atención que se ha dejado a un lado un aspecto central en su investigación: la incidencia de la participación de la infancia en la construcción de escuelas justas.

La mayoría de especialistas del tema concuerdan que la infancia necesita un marco de acción mayor en la sociedad, abriendo así, nuevas brechas de significación y posicionamiento. Estos caminos han llevado a nuevos entendimientos de la participación infantil, ya sea como actores sociales o como ciudadanos. Lo anterior se intensifica a partir de la promulgación de la Convención de los Derechos de la Infancia en 1989, así como la crítica a los planteamientos de dicho documento en relación con los derechos a la participación de los niños.

El interés en el presente trabajo en la participación infantil se consolida, en concreto, por el afán de comprender su papel en la construcción de escuelas justas y, por ende, el sentido de justicia. Con este propósito, se propone un diseño de intervención elaborado entre niños y profesores con la intención de promover la actoría de los niños en la construcción de entornos educativos

justos. Este proyecto de intervención posiciona al niño como co-responsable de construir un entorno mejor para todos los integrantes de la escuela. Una característica de la propuesta es que los niños definen y reconstruyen el concepto de participar durante el desarrollo de las actividades, asimismo, son los principales encargados de recolectar información por medio de fotografías sobre significado que tiene participar para sí mismos. A partir de lo anterior, el método usado fue investigación-acción y su desarrollo se realizó con tres grupos de sexto grado en escuelas primarias ubicadas en los Municipios La paz y Texcoco en el Estado de México.

En el contenido de esta propuesta es posible identificar el significado de participación para los niños y con base a éstos, comprender los factores implicados en la construcción del sentido de justicia. En este sentido, la justicia educativa en el abordaje del trabajo no se enfoca a la equidad de acceso al sistema educativo, sino en las oportunidades reales de los sujetos para acceder a experiencias participativas y, por tanto, al ejercicio de los derechos.

Cabe destacar que el presente documento es una compilación de trabajos publicados que se desarrollaron en torno a la participación infantil por parte de la autora, de esa forma, se hace necesario el planteamiento de una perspectiva teórica que permita comprender la relación entre los focos de interés de cada artículo. Estos son: infancia, justicia y participación. Cada artículo representa un apartado distinto, el presente trabajo se clasifica en tres:

El primero, presenta la relación del concepto de justicia y los elementos vinculados a la acción del sujeto, posterior a ello, la construcción de los juicios morales en relación a los niños. Este apartado tiene la finalidad de comprender los elementos que se relacionan con construcción del sentido de justicia con niños y su importancia de reflexión por parte de los adultos que rodean a la infancia.

El segundo apartado relaciona el sentido de justicia desde el enfoque por capacidades y el reconocimiento con el concepto de participación infantil

construido por los niños, de esa forma, permite el entendimiento de la incidencia de la participación en la construcción de entornos educativos justos.

Por último, el tercer apartado, desarrolla a mayor detalle, el plan de trabajo de la investigación-acción y los hallazgos de la intervención educativa, con la intención de brindar comprensiones sobre la participación infantil. En esta sección se aborda el concepto de infancia.

A lo largo de este trabajo de investigación se visualiza a la participación como un proceso de transformación social que permite reconocer a la infancia como un grupo social que aporta e influye en los entornos educativos por medio de su intervención.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La reducción de la participación implica ejercer menor libertad en la acción y éste hecho sólo es justificable si hay beneficios de una desigualdad o de una privación, de no ser así, no tiene sentido vivir una restricción que conlleve a vivir en ambientes de injusticia social.

En grupos sociales considerados como vulnerables o en riesgo es común la reducción de la participación, al no poseer una plenitud en el desarrollo de sus facultades físicas o mentales, tal es el caso de la infancia, que al ser considerados como personas que no tienen la capacidad física y cognitiva para la deliberación y construcción de juicios morales, sus acciones y opiniones son omitidas por los adultos que le rodean, bloqueando de esa forma, las principales vías de participación.

Aunado a ello, se considera que un niño debe aprender y reproducir los principios sociales que permiten la convivencia, en especial, discernir entre lo “bueno y lo malo”. Para la consolidación de este proceso, los profesores direccionan el aprendizaje desde la heteronomía, es decir, por mandatos carentes de reflexión, donde el niño debe mostrar una cara de obediencia.

Estas restricciones a sus libertades están soportadas por una estructura educativa preocupada por el futuro de los niños y no por su presente, lo que provoca métodos de intervención que exigen un comportamiento y razonamiento a la semejanza de los adultos, donde los valores del mercado predominan en la sociedad, promoviendo el consumismo, la individualidad y de esa forma, las personas se alejan de necesidades sociales como la participación, (Giroux H. A., 2003)

Estos problemas se acentúan con la infancia bajo la suposición de que los adultos pueden elegir de mejor manera por su porvenir, sin embargo, la exclusión de los niños en la solución de las problemáticas no sólo aumenta su vulnerabilidad, también perpetúa un círculo de pobreza en las habilidades que

permiten el reconocimiento de su participación como la expresión, argumentación, el análisis, entre otras, lo que conlleva a que su “voz” no sea respetada y valorada.

Esta situación interfiere con la visión de los niños como sujetos iguales y por ello, no se les depositan responsabilidades de lo que acontece en su entorno, logrando así, una percepción de sí mismos como personas incapaces de hacer u opinar de lo que acontece a su alrededor, dejando un lugar a los niños en la clandestinidad. A partir de lo anterior se hacen las siguientes preguntas: ¿Cuándo el niño se le permite ejercer su participación (dar opiniones, ser escuchados, actuar en su entorno bajo sus intereses, entre otros.)?, ¿Por qué las personas toman en cuenta la opinión de otros?, ¿Cuando los niños pueden ejercer sus derechos de participación (ser escuchados y tomados en cuenta en todo proceso que les afecte)?

El paternalismo consiste en la protección de la infancia. Existen dos tipos, el tradicional, consiste en que en la subordinación absoluta del niño en el proceso toma de decisión, mientras que el paternalismo moderno, los niños son escuchados en el proceso de decisión en un mundo segregado del real, donde se provee protección y asistencia, (Liebel, 2007).

En el terreno educativo, el paternalismo se manifiesta en las relaciones rígidas que mantiene la infancia con sus profesores, pues hay una desigualdad inherente entre ellos: el niño va a la escuela a aprender y el profesor a enseñar, en éste imaginario, es difícil escuchar a alguien de quien no se espera mucho, al no ser poseedores de conocimiento.

Por tanto, la participación infantil es reducida por los mismos profesores, pues su relación está sustentada en dicha desigualdad. Así, los estudiantes tienen pocas posibilidades de ser actores en su propia vida. Esta situación los orilla a ser víctimas de problemas socio-educativos como la violencia y acoso escolar puesto que dudan de su capacidad de expresión y por ello, los niños que observan actitudes violentas difícilmente denuncian o interceden para evitar los

daños físicos o emocionales a otras personas o a sí mismos. Ante los pocos elementos y experiencias que ostenta el niño para participar en una problemática, su vulnerabilidad aumenta y la intervención y la resolución de problemas por parte de los adultos que le rodean no sólo queda justificada, sino que es necesaria ante dicha vulnerabilidad manifestada en sus capacidades de actuar al participar.

Por tanto, el negar el ejercicio de derechos y espacios para procesos de actuación se relaciona con limitar las oportunidades de los niños de ser capaces de decidir, actuar y contribuir a la mejora de su ambiente y de esa forma, se aumenta la desigualdad en espacios como la escuela, al reproducir relaciones verticales entre profesores y niños que perpetúan esquemas paternalistas.

De modo que, los principales problemas en el ejercicio de la participación de la infancia son: las oportunidades reales de actuación, la desigualdad en la convivencia entre profesores y niños sustentada en el sentido común, conllevando a la restricción en la libertad. Por ello, se hace evidente la necesidad de reflexionar sobre las prácticas participativas en la escuela y generar cambios estructurales en las mismas, a partir de la intervención de estrategias escolares que permitan ejercer una libertad mayor para todos.

El abordaje del estudio se realizó en dos escuelas del Estado de México. Las escuelas están ubicadas en la zona oriente, una ubicada en el Municipio de Texcoco en la comunidad de San Jerónimo Amanalco en la escuela de educación primaria Kuaujtemok y la segunda se encuentra en el Mpio. La Paz en la localidad de La Magdalena Atlicpac, colonia El salado en la escuela primaria Gregorio Torres Quintero. La población que se tomó en este estudio son las niñas y niños que cursen educación primaria y se ubiquen en sexto grado, los profesores de la escuela, los padres, madres y tutores de los niños participantes.

La instrumentación del programa se realizó en el segundo semestre del año 2013 y finalizó en enero del 2014. En el abordaje del proyecto se visualizó la

posibilidad de transformar una realidad múltiple desde la acción y organización de las personas. A partir de lo anterior se plantea la siguiente pregunta:

1.2 PREGUNTA GENERAL:

¿Cómo influye la participación infantil en la construcción de espacios escolares justos?

1.3 ANTECEDENTES

Para abordar de modo profundo la temática de la participación infantil se revisó los principales enfoques teóricos desde los que se ha abordado este campo de estudio en relación con la investigación sobre infancia y justicia educativa. Para cada acercamiento se menciona su principal objetivo y sus aportaciones principales. A continuación, se esquematizan tres tablas que contienen los principales trabajos consultados sobre infancia, participación infantil y justicia educativa, mencionando el título de la obra y la fuente de información. Los trabajos que componen el estado del arte de la presente investigación son:

Estudios sobre infancia	
Autor	Título de la obra
Yolanda Corona Caraveo (2003) Artículo en revista académica México	Diversidad de infancias
Iskra Pavez Soto (2012) Artículo en revista académica Chile	Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales
Kiran Bir Sethi (2009) Conferencia India	Dising the change
Dina Buchbiender y Citlalli Martínez (2012)	Iniciativas para compartir

Estudios sobre infancia	
Plan operativo de programa educativo	
México	
Denys Serrano Arenas (2012)	Promoción de la participación social y responsabilidad comunitaria: el caso de los niños de la escuela Zimbabwe
Tesis	
México	

Estudios sobre participación infantil	
Autor	Título de la obra
Cath Larkins (2013)	Enacting children's citizenship:
Artículo en revista académica	
Reino Unido	
Manfred Liebel (2013)	Niñez y justicia social repensando sus derechos.
Libro	
Alemania	
Daniel Stoecklin (2012)	Theories of action in the field of child participation
Artículo en revista académica	
Suiza	

Estudios sobre justicia educativa	
Autor	Título de la obra
Neri Aguilar (2015) Revista académica México	Hacia una historia conceptual de la justicia educativa en Iberoamérica.
García-Peinado, Rocío (2011) Artículo en revista académica España	Enseñar justicia social en la educación infantil
Cecilia Veleda, Axel Rivas, Florencia Mezzadra (2011) Informe de UNICEF Argentina	La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina

En primer lugar, se aborda el concepto de infancia, pues es a partir de los preceptos que se tengan sobre ellos, se construye el espacio de su participación. Corona (2003) enfatiza la necesidad de una teoría de la infancia que no esté sustentada en las pretensiones de los adultos, sino que sea construida en conjunto con los niños. Para ello, explica los principales abordajes teóricos de la infancia desde la psicología, sociología y antropología en el último siglo.

La autora afirma que estos estudios a inicios del siglo XX se han enfocado en la mejora de la raza, haciendo la distinción de lo que puede aprender una persona en torno a un color de piel. Posterior a ello, se da una fragmentación en su estudio entre la psicología, antropología, y sociología. La primera se enfocó en el funcionamiento mental y en examinar procesos de desarrollo, la segunda visualizó a la infancia como receptores vacíos que interiorizan la cultura a través de la socialización, por último, la tercera postura analiza la función de la escuela para su adaptación a la sociedad, (Corona, 2003). La autora concluye la necesidad de posicionar al niño como una persona que modifica y delinea el entorno con su presencia y a su vez, participa en la construcción de la cultura social.

En consonancia con el estudio anterior, Pavez realiza un análisis de la sociología de la infancia cuyo principal interés fue analizar a la infancia desde su posición generacional, contingente por el cambio constante de sus miembros en la sociedad y enfocados en el presente de los niños. Estos estudios están categorizados en (Pavez, 2012):

1. Estructurales: Analizan las relaciones del niño con la estructura social.
2. Constructivistas: El principal foco de interés son las experiencias, valores e ideologías vigentes para la niñez en cada territorio.
3. Los estudios relacionales: A partir de la relación de matrices en cuanto la generación, infancia y lugar se analizan diversas problemáticas que enfrentan.

La autora concluye la importancia de abordar los estudios de infancia a partir de la consideración de posturas epistemológicas donde la infancia sea asumida como sujetos y actores sociales.

La Convención de los derechos del niño (CDN) es la principal fuente que considera a la infancia como sujetos de derechos, ello implica, una igualdad jurídica entre adultos y niños, lo que reconoce al niño como ciudadano. Este planteamiento fue consolidado en 1989 y a partir de ese momento, los estudios

sobre infancia aumentaron, en especial, los estudios relacionados con el ejercicio de los derechos a la participación, cuyo principal imperativo es el derecho del niño a ser escuchado y a expresar su punto de vista a cualquier situación que le afecte.

Posterior a la CDN, los trabajos pioneros en torno a la participación infantil fueron de carácter práctico al concebirse la obligación y necesidad brindar espacios para la participación con la infancia tal como lo estipula la ley.

Con la necesidad construir una teoría sobre la participación infantil que brinde explicaciones más incluyentes con las infancias del mundo, en el 2010 se compilan los trabajos más destacados en un manual que evoca el reconocimiento de infancias en diversos contextos y destaca diversos abordajes epistemológicos y metodológicos en los estudios en dicho campo de conocimiento en diversas partes del mundo. En la mayor parte de los trabajos se reconoce el carácter contingente de la infancia como fenómeno social, por tanto, es sustentado desde la perspectiva de la sociología de la infancia.

En el contenido del libro es evidente el debate entre derechos del niño, como visión universal de la infancia ante realidades múltiples de un grupo social específico. Liebel expone la dicotomía entre la perspectiva universal de derechos del niño y la significación cultural que implica la participación de los niños. Para fundamentar su premisa, destaca las realidades de América Latina donde sostiene al trabajo infantil como puente de dignificación de la infancia al darle un lugar de respeto entre los adultos por su participación en la economía social. En su argumentación señala a la Convención de derechos del niño como un medio de sometimiento de realidades de la infancia al ignorar la realidad de “casi” todo el mundo (Liebel & Saadi, 2012), y por tanto es un eje generador de injusticia social.

Un modelo educativo que ha retomado el empoderamiento de la niñez desde la acción, lo realizó Kiran Bir Sethi e la escuela experimental “Riverside” en India, donde se ligan aprendizajes con el sentimiento: “yo puedo”. Este permite a los

estudiantes involucrarse y participar en los asuntos locales, inspirar a otras personas jóvenes y hasta enseñar a otras personas. Algunas de los logros de la infancia en colaboración de los adultos del lugar fue disminuir el analfabetismo a través de enseñar a leer a un integrante de la familia y la modificación de la ciudad a la infancia, siendo así, la comunidad incluyente con la infancia en cuanto su diseño en ese país.

Este modelo parte de cuatro pasos para plantear soluciones: siente, piensa, haz y comparte, a partir de la intervención, la autora destaca que niñas y niños son personas menos vulnerables, más reflexivas y empoderadas sobre la realidad en la que viven, asimismo ha logrado tener de los mejores resultados en cuanto el rendimiento escolar en India (Sethi, 2009). Por lo que, la participación infantil no es un tiempo perdido dentro de los entornos educativos, más bien, se liga con la responsabilidad de los niños con su proceso educativo.

A partir de este planteamiento curricular, se inspiró el concurso de participación infantil llamado “diseña el cambio” llevado a cabo en 35 países, que buscó promover la participación infantil aplicando la metodología anterior para que niñas y niños del planeta den soluciones a problemáticas en su comunidad. México es participante activo de este concurso.

Este modelo ha inspirado prácticas sistematizadas con una estructura similar, un ejemplo es el proyecto de intervención de participación infantil “Iniciativas para Compartir”, parte del supuesto de visualizar a la niñez como ciudadanos del presente que pueden aportar grandes cambios usando como referente un pensamiento global acerca de los problemas que preocupan a la humanidad planteados por la Organización para las Naciones Unidas (ONU) llamados objetivos de desarrollo del milenio.

Uno de los principales objetivos de este proyecto es cambiar la perspectiva de la niñez sobre actuar localmente, pero pensando de forma global. Los estudios de impacto realizados a los niños con los que se llevó a cabo la intervención afirman un cambio de opiniones de los niños sobre aquellas personas que

pueden colaborar para la mejora del entorno, destacándose como los principales responsables de su bienestar (Buchbinder & Martínez , 2012)

Otro trabajo que buscó promover la participación infantil en primaria, fue la tesis que parte de la implementación de un programa de participación ciudadana con un grupo escolar, el cual, permitió conocer la relación entre el aumento de la responsabilidad con su entorno con el interés de seguir realizando prácticas participativas. Lo anterior, se planteó ante la necesidad de perfeccionar la participación desde la relación que existe entre la responsabilidad y el interés de seguir realizando iniciativas de mejora en su entorno. Este trabajo se abordó desde el paradigma cuantitativo y a partir de la implementación se concluye que cuando niñas y niños se responsabilizan por lo que acontece en su entorno se autoperciben como personas capaces de cambiar su entorno, (Serrano, 2012). Al realizarse el estudio con un grupo, carece de validez externa, pero brinda una propuesta didáctica que permite un acercamiento a modelos de intervención que promueven la participación infantil.

Estos modelos de intervención retoman al niño como una persona capaz de incidir en su entorno para mejorarlo, sin embargo, en su diseño los niños no tienen injerencia, es por ello, que la intervención sigue siendo dirigida por adultos, bajo sus estándares y la omisión de las opiniones de los niños sobre lo que implica participar, aunque sea en con la intención de mejorar sus oportunidades en cuanto su participación.

Con la intención de construir una teoría sobre la participación infantil que permita mejorar la intervención con niños, algunos autores han construido marcos teóricos analizando el marco de acción de los niños. Un trabajo destacado analiza la diferenciación entre ser sujeto y actor social, relacionando la forma que participan los niños en el entorno con las formas de socialización de los niños con los adultos, concluyendo que los derechos de la participación no consideran el carácter axiológico y colectivo al reducir la participación a la

individualidad de expresión de ideas sobre alguna circunstancia que les afecte, a pesar que la participación implica acción, (Stoecklin, 2012)

En consonancia con el autor anterior, Larkins crítica la posición del niño como sujeto de derechos y propone el estudio de la infancia como actor social, a partir de abrir los canales de la participación, asimismo, cuestiona el papel de la infancia en la sociedad a partir de las oportunidades que tienen de ejercer su actoría, pues su posición como sujeto carente de habilidades está relacionado con las oportunidades reales que tienen los niños de participar, de esa manera, se cuestiona la idea de evolución del niño y propone ampliar las experiencias participativas de la infancia (Larkins, 2013).

Corona (2001) realiza estudios etnográficos donde destaca a la infancia como el vínculo entre la preservación de las tradiciones de los pueblos indígenas y así como su papel para mantener saberes culturales como su difusión. Así, se rescata la participación de la infancia como indispensable para la conservación del tejido cultural.

Es decir, los estudios de infancia en cuanto a su participación han debatido al niño como sujeto y/o actor que influye en su comunidad, que a partir de la visibilidad de su acción se puede dignificar el papel de la infancia en la sociedad. Por ende, los estudios de infancia contienen a la participación de los niños en sus ambientes, haciendo evidente la desigualdad de las relaciones con la sociedad y por tanto, la necesidad de incidir en políticas e investigación relacionadas con la justicia social.

En el campo educativo, el desarrollo del concepto de justicia se ha delineado de forma distinta. Aguilar analiza la evolución del concepto a partir de la comparación del desarrollo conceptual entre México, Argentina y España. El autor determina que los dos primeros se han enfocado a los niveles de acceso de a la educación y de esta forma, disminuir la desigualdad social. Mientras que, en el caso de España, el desarrollo conceptual se ha basado en la reproducción de las desigualdades que produce el acceso a mejores

oportunidades y con ello, ampliar la brecha de desigualdad. Al respecto el autor menciona, (Aguilar, 2015).

“El concepto de justicia educativa en Iberoamérica deviene como un dispositivo para registrar “injusticias”, es decir, diagnósticos negativos en torno a la distribución de aprendizajes o de escolaridad, derivadas de condiciones sociales percibidas como más desiguales y creciente pobreza, y también para entrar a la discusión de un campo educativo desgastado conceptualmente, buscando disputar el escenario a otros conceptos y renovar cierto optimismo sobre el poder de cambio de las escuelas y la educación (p. 6)”.

Tal como se menciona, el concepto de justicia educativa se está modificado hasta incidir en las prácticas de enseñanza y aprendizaje como motor de cambio de los entornos educativos. El trabajo Liebel muestra el desarrollo del concepto de justicia con la infancia en cuanto a las prácticas, analiza a la participación infantil como el pilar principal para acceder a mejores oportunidades. Para ello, el autor sustenta sus argumentos en los trabajos de Rawls y Piaget afirmando que los sujetos son capaces de saber lo justo desde el precepto kantiano sintético *a priori*. De manera que, el sujeto debe enriquecer sus juicios de lo justo conforme a una experiencia participativa, amplia e incluyente, (Liebel, 2013).

En cuanto a la intervención educativa con los niños, se ha determinado la ausencia de trabajos investigación en cuanto a los conocimientos y herramientas que tienen los docentes para generar ambientes menos injustos, ante ello, hay dificultad de que lo profesores generen ambientes escolares inclinados a prácticas educativas justas. Las autoras proponen ampliar el bagaje cultural sobre la justicia y de esa manera, mejorar el acceso que los niños tengan a distinguir una injusticia social, (García-Peinado, Martínez Peiret, Morales Pillado , & Vásquez Sepúlveda, 2011).

Los tres trabajos anteriores han abordado diversos aspectos relacionados en generar una justicia educativa en los entornos educativos enfocados en algún actor escolar (profesores, estudiantes, instituciones, entre otros). En el caso de Argentina, se realizó un documento rector de ambientes escolares justos donde destacan siete principios básicos donde impere la justicia. Estos son, (Veleda , Rivas, & Mezzadra , 2011):

1. “El principio universalista de la concepción de la educación como derecho humano, que rechaza las aproximaciones basadas en la educación como mérito, mercancía o don.
2. El principio revisionista de la audiencia “modelo” del sistema educativo (las clases medias y altas), que propicia que los sujetos populares sean parte del centro orgánico del sistema en lugar de ser atendidos en los márgenes por las políticas compensatorias.
3. El principio de correspondencia entre las concepciones basadas en la redistribución y el reconocimiento, como dos caras de influencia mutua en el camino hacia la justicia educativa.
4. El principio de las capacidades de acción en libertad como fin último del sistema educativo en reemplazo de las concepciones utilitarias – centradas en la calidad– o meritocráticas –centradas en la “igualdad de oportunidades” –.
5. El principio de contextualización, basado en la idea de justicia “comparativa”, que no espera por un modelo ideal de justicia, sino que busca dar pasos concretos en un contexto situado históricamente.
6. El principio de concientización de la política educativa, que propone una práctica reflexiva y autocrítica de las autoridades educativas sobre los obstáculos a la justicia propios de la organización estatal de la gestión de la educación.
7. El principio de participación social como parte de una mirada de la construcción de la justicia educativa que no va de arriba hacia abajo, sino que se logra en articulación, con diálogos democráticos entre los diversos actores sociales, (p. 73)”.

Este trabajo estructura las principales líneas para la construcción de una justicia educativa con los niños fundamentado en la teoría del reconocimiento y las capacidades. Se retoma al niño como actor social y cuestiona el reconocimiento que tiene el niño en el entorno educativo.

A manera de cierre, los estudios sobre infancia buscan dignificar la posición del sujeto en la sociedad a partir de evidenciar sus aportaciones y sus formas de construir su vida, mientras que las tendencias de los estudios sobre participación infantil proponen superar la visión del niño como sujeto de derechos y ampliar los marcos de actuación desde su realidad múltiple. Por su parte, los estudios de justicia educativa han enfocado la atención en los estudios en la disminución de las desigualdades a partir de plantear instituciones justas o garantizar el acceso educativo a todos los niños.

Sin embargo, el presente trabajo busca desarrollar comprensiones sobre el proceso vivido en cuanto a la construcción de escuelas justas, así como la significación que tiene dicho proceso para los actores escolares (niños, profesores, la comunidad y autoridades escolares) pero con especial atención a la participación de la infancia.

1.4 JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACIÓN.

México vive una de las peores crisis en materia de justicia social, donde la privación a la libertad cae en la normalidad y con ello, el desvanecimiento por los espacios públicos, a menores prácticas participativas en la sociedad cae la confianza, por lo que las redes sociales entre las personas son débiles y pocas veces con vecinos, amigos o miembros de la comunidad, esto ha llevado a una sociedad que no vive los beneficios de vivir bajo el canon de la justicia.

Este fenómeno no exime a la infancia. Ser niño no es fácil, éste grupo social representa poco más del 29% de la población, donde más de la mitad viven en pobreza, (INEGI, 2013).

Uno de los elementos que permite la participación de un sujeto en cualquier proceso es la confianza, sin embargo, la infancia expresa en la consulta infantil y Juvenil que los niños entre 6 y 13 años en caso de tener un problema 61% pediría ayuda al gobierno y el 65% pediría ayuda a la policía, mientras que los niños entre 14 y 17 años el 5% pediría ayuda al gobierno y el 34% pediría ayuda a la policía, (INE, 2015).

Esta información muestra que lejos de aumentar la confianza de la infancia con la sociedad disminuye conforme tienen más vivencias y por tanto, el tejido social no se fortalece, más bien se debilita, motivo por el cual, las redes sociales están constituidas principalmente con la familia. Por otro lado, en la misma encuesta, se menciona que la infancia manifiesta preocupación por su entorno, como la seguridad y la justicia social, por lo que el imaginario que se tiene sobre los niños como seres que no se preocupan de nada es erróneo. Por tanto, obstaculizar el ejercicio de la participación en espacios escolares y familiares, abre la posibilidad de ejercer su necesidad de participación en otras organizaciones como el crimen, mismo que ha cobrado decenas de vidas entre niñas y niños al ser prácticas ilegales y con altos niveles de violencia y criminalidad.

Existen ejemplos de movimientos que han partido del interés de los niños y que han defendido sus derechos a través de la participación y organización, uno de ellos es la Unión de Niños y Adolescentes Trabajadores de Bolivia (Unatsbo), el sindicato logró que la Asamblea Nacional apruebe una reforma del código de la niñez y adolescencia para reducir la edad mínima del trabajo a diez años. Éste ejemplo podría alarmar a muchos, sin embargo, el trabajo infantil es un fenómeno social que existe en todo el mundo incluso en México. Donde de 4 millones de niños que están fuera del sistema educativo 3 millones trabaja, y de esta población casi 40% no estudia (Save_children, 2016)mientras que en Bolivia son poco menos del 8%, Eso quiere decir que el movimiento infantil de Bolivia ha hecho visible a los niños y ha garantizado un marco jurídico para su protección, además ha contribuido para que niñas y niños continúen con sus estudios, (Liebel, 2014).

Por otro lado, la visualización del niño como sujeto en la sociedad es relativamente nueva, consolidada con la CDN, desencadenando nuevas líneas de investigación en torno a la infancia como la participación infantil, no obstante, los principales autores en el campo de conocimiento manifiestan la necesidad de teorías propias que permitan explicar los fenómenos sociales con los niños, por lo que reconocen la carencia de una teoría propia.

Por otro lado, la importancia social de realizar el estudio estriba en promover experiencias de organización colectiva que brinde estrategias y herramientas para enfrentar los retos que se tienen como miembro de una sociedad desde temprana edad y con ello, fortalecer el tejido social para facilitar la participación y entender desde la racionalidad el sentido de justicia.

Para poder realizar esta investigación se tuvo la colaboración del personal docente en las instituciones escolares lo que permitió instrumentar las sesiones con su apoyo, por otro lado, los recursos materiales son determinados por la niñez según a lo que puedan acceder en su comunidad, por tanto, no tiene ningún obstáculo hasta este momento para ejecutar las prácticas.

Cabe destacar que este estudio no pretende generalizar información porque se parte de las necesidades de cada comunidad, asimismo las instituciones en las que se trabajaron son públicas, que se caracterizan por tener un diseño curricular estructurado verticalmente, lo que impide una reforma curricular a partir de los hallazgos que se obtengan. Por ello, el alcance de este estudio será funcional, como marco de referencia para estudios similares en la temática desde la participación social o para el diseño de otras estrategias didácticas, y por tanto estas circunstancias son la vulnerabilidad del estudio.

2 Marco de referencia sobre la infancia: diagnóstico de la infancia de las comunidades de estudio.

México es uno de los lugares con mayor violación a los derechos humanos, (Anmestía, 2012). El bienestar social es pisoteado por los intereses del mercado, por tanto, la calidad de vida de las personas está subordinada a las acciones que realicen para encontrar su bienestar y los derechos humanos no se otorgan, se luchan día a día.

Esta cruda realidad no exime a la infancia. En el caso de México no hay una institución encargada de salvaguardar el cumplimiento de sus derechos pues la principal institución encargada de la infancia es el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y su principal función es la protección de la infancia en caso de estar en una situación de riesgo, más no el cumplimiento de sus derechos. A su vez, al ser un grupo social en proceso de desarrollo físico y cognitivo es difícil que tengan acceso a la información a estas garantías individuales que pueden asegurar una mejor calidad de vida, y en caso de que cuenten con dicha información y pretendan notificar algún abuso no es posible denunciar sin el acompañamiento de sus padres, a excepción de la Ciudad de México.

De esa manera, el acceso a justicia social está subordinada a la dependencia que tienen por sus cuidadores (padres, madres, tutores, entre otros) que, a su vez, son determinadas por creencias que limitan la capacidad del niño puesto que tienden a reducir marcos de actuación que agudizan los principales problemas de la infancia: la dependencia y la clandestinidad.

A continuación se describe a las comunidades de estudio a partir de datos obtenidos de las entrevistas realizadas con grupos escolares de sexto año, los encargados del cuidado de los niños entrevistados y profesores de grupo, además del trabajo de campo ha incluido la observación y la interacción con los niños en la cotidianidad, complementando esta información con estadísticas nacionales y locales sobre la realidad de la infancia en relación con la dependencia y clandestinidad, y así, identificar las principales problemas que enfrentan en cuanto al ejercicio de la participación. Cabe destacar que la

infancia es un grupo social definido por su edad, una persona es considerada como niño si es menor a 12 años, aunque el carácter jurídico los conceptualiza a toda persona menor a 17 años. El siguiente análisis se basa en información sobre niños de 12 años (edad promedio de niños que cursan el sexto año de primaria).

La dependencia del niño se manifiesta en dos rubros: económica y política, que a su vez, repercuten en las oportunidades que tengan de estimular sus capacidades, es decir, entre mayor sea la dependencia del niño aumentará su vulnerabilidad. Cuando se limitan las oportunidades de acción e interacción con su medio, se disminuye la independencia en la expresión de sus puntos de vista, así como la capacidad de identificar los principales motivos que rigen sus acciones que permite sostener una postura ante una situación. Al no poseer estos aspectos, es difícil que otras personas respeten y les permitan el ejercicio de su participación. Cuando un niño nunca sale de su casa, e incluso sus padres lo dejan y recogen a la puerta del colegio incrementa su vulnerabilidad, pues nadie en la colonia lo conoce o lo identifica, por lo que es un desconocido en su mismo contexto. En ambientes sobreprotectores como el anterior, no sólo aumenta su vulnerabilidad, sino que disminuyen sus capacidades para actuar, con ello, se reproduce un círculo en la pobreza de la infancia en cuanto a su expresión y participación.

Asimismo, cuando la participación de los niños es mermada por su entorno, dificulta que un niño exprese los abusos que vive con su familia, a su vez, pocas personas que perciben abusos a la infancia intervienen para que no sea así, es decir, las personas conciben a los niños como propiedad privada, (Gaitán, 2006; Liebel 2013, Qvortourp, 1994). En consonancia con lo anterior, la entrevista a un padre de un niño indica:

“Cuando veo que le pegan a un niño, no hago nada, ese no es mi asunto. Cada quien sabe cómo educar a sus hijos”.

En ese sentido, los espectadores de abusos a la infancia (gritos, amenazas, golpes, tironeos, sacudidas, entre otros.). pocas veces intervienen para

detenerlos. Esta situación da cabida a abusos por parte de sus cuidadores, razón por la cual, “el homicidio infantil principalmente se genera por sus cuidadores”, (UNICEF; 2016).

El aislamiento que vive la infancia con la intención de protección es una realidad cada vez más reiterada en las zonas urbanas. El caso de San Jerónimo Amanalco es diferente, es una comunidad pequeña, menor a 7000 habitantes, en el municipio de Texcoco, al oriente del Estado de México. Los niños son afortunados porque aún tienen la oportunidad de llegar a la escuela caminando sin compañía de un adulto, regresar a su hogar en compañía de sus amigos e incluso conocer la casa de cada uno de ellos. Es evidente la independencia que tienen en cuanto a su movilidad en el pueblo.

Incluso su participación es trascendente en eventos importantes de la comunidad. En el caso de las fiestas del pueblo, los niños bailan y escenifican las principales danzas, casi todos conocen los significados de sus tradiciones y expresan alegría y satisfacción de participar en los eventos. De esa manera, el niño es portador de una memoria colectiva, y a su vez, es posicionado como un sujeto trascendental en la transmisión cultural.

La participación no se limita sólo a las fiestas del pueblo, también colaboran en actividades económicas. INEGI (2013) menciona que 36% de los niños de la comunidad trabajan, muy por encima del promedio del país (6.21%). En casi todos los casos, el trabajo lo realizan con su familia, en especial, en actividades agrícolas y textiles.

Aunque no hay un consenso sobre las cuestiones morales del trabajo infantil, algunas de sus ventajas son la apertura para la expresión de los niños en espacios públicos como en las reuniones de las fiestas de su pueblo, a diferencia de los que no trabajan, son sujetos menos vulnerables a abusos en su entorno familiar.

Las desventajas del trabajo infantil en San Jerónimo Amanalco se evidencia en el analfabetismo. Según INEGI (2013) 11.43% de los niños no sabe leer o escribir y casi el 3% no asiste a la escuela, además, el promedio de los años

cursados es de siete. A partir de las cifras anteriores se puede llegar a inferir que son afortunados aquellos niños que logran terminar la secundaria (9 años cursados).

Aunado a ello, los niños que trabajan suelen dejar la escuela para continuar participando en actividades económicas, lo que ocasiona que obtengan menores ingresos por su trabajo y con ello, se perpetúe el círculo reproductor de la pobreza, no sólo en la parte económica sino también en sus capacidades, limitando acceso a otras actividades de goce que les brinda mayores oportunidades de ocio y recreación, como el gusto de leer literatura, y por tanto estas privaciones a su libertad van afectando su calidad de vida.

Con base a lo anterior se hace evidente que los niños no deberían participar en actividades económicas, pues las consecuencias son eminentes, a su vez, de ser una actividad ilegal en casi todo el mundo, con excepción de Bolivia.

Sin embargo, al omitir jurídicamente estas realidades y asimismo prohibiéndolas, los niños son colocados en la clandestinidad, espacio susceptible al abuso, donde a pesar de ser el grupo social más pobre en México, no tienen acceso a bienes y servicios sanitarios, acceso a alimentación y escolaridad como derecho de su trabajo,

Save children destaca que tanto sólo el 50% de su trabajo no es remunerado y 30% del remunerado no supera un salario mínimo (Save children, 2016),. Una prueba observable de la pobreza y por tanto de una inadecuada alimentación es la estatura de los niños de sexto grado de la Escuela Kuajtemok en San Jerónimo, donde hay niñas de no más de 120 cm y casi nunca es de 147 cm, estatura promedio para niñas de doce años.

A pesar de los problemas que representa la necesidad social del trabajo infantil en San Jerónimo, los niños ejercen su participación de forma privilegiada, a diferencia de los contextos urbanos, que con rapidez envuelven a los niños en ambientes aislados de los demás sujetos. Sin embargo, la forma en que participan es definida por los adultos que le rodean, es decir, ejercen una participación simbólica que se refleja cuando se les cuestiona sobre las razones

por las cuales realizan las acciones o simplemente al indagar sobre sus preferencias, pues no están acostumbrados a que se les realicen preguntas.

Aunque la infancia ejerce marcos de libertad mayores en cuanto al ejercicio de su participación, no garantiza que sean escuchados. A partir de las respuestas de los niños a entrevistas realizadas consideran que sus padres y hermanos son las principales personas que no escuchan sus opiniones ante una problemática, contrario a ello, los niños consideran que sus profesores son las personas que los escuchan con más atención.

A pesar de que los profesores escuchan sus puntos de vista, los espacios de expresión están delineados por la instrucción, pues las opiniones de los niños son solicitadas y son escuchadas pero poco modifican la clase. Lo anterior es evidente en el momento que un niño no respeta lo que se le indica por profesores, directivos o padres y madres de familia, pues al no ser obediente los padres y maestros expresaron malestar refiriéndose al niño “desobediente” como “rebelde” o se refiere a éste como “un niño que no entiende” (estos comentarios fueron obtenidos de la observación en el transcurso de las sesiones).

De esa manera, se espera que un niño participe obedeciendo y con un comportamiento semejante al de un adulto, a su vez, se omite el ejercicio de reflexividad, por lo que el sentido de justicia se construye desde la heteronomía, lo que conlleva a una dependencia subordinada a la obediencia y así se desencadena una falta de interés por los niños por participar en la mejora de entorno.

Si bien los niños tienen acceso a más espacios de participación como las fiestas del pueblo, hay poca credibilidad de lo que la infancia es capaz de hacer. En ese sentido, sus cuidadores asisten con frecuencia a la escuela para realizar actividades que los propios niños podrían realizar llevar su material didáctico al salón, asimismo, los adultos consideran que los niños hacen mal las cosas. En este sentido, su clandestinidad se vive en el menosprecio de su capacidad.

Magdalena Atlicpac

La colonia el Salado, pertenece a la localidad de la Magdalena Atlicpac. Cuenta con 26,429 habitantes, (INEGI, 2013). Por su cercanía a la Ciudad de México, los cuidadores de los niños se desplazan diariamente a trabajar a la urbe más grande del país, por lo que los niños llegan acompañados de sus hermanos a la escuela. Al igual que en San Jerónimo, los niños tienen independencia en su movilidad en la colonia, que no es producto de un entorno seguro, sino del abandono que viven, pues en más de una ocasión ha habido intento de robo de niños fuera de la escuela.

A diferencia de San Jerónimo, casi todos los niños asisten a la escuela y el nivel de años escolares cursados por habitante es de 9 años (un año más que el promedio del país). En ambas comunidades la participación de los niños se da en las fiestas de la localidad, en el caso de la colonia El Salado la principal es el carnaval de semana santa. Su participación es definida por el género, los niños bailan, por lo que asisten a ensayos previos al evento, lo que permite una interacción horizontal con otros adultos, mientras que las niñas colaboran con las madres en la hechura de la vestimenta, aunque en ocasiones se observa a alguna niña que empieza a romper con la participación exclusiva de varones en la danza.

Aunque los niños participan en éste evento, pocos conocen el significado de la tradición y su asistencia es motivada por la diversión, en algunos casos, los niños expresan que son obligados a ir al evento porque ellos no tienen un interés, no es de extrañarse que cada vez menos habitantes participen en la danza. En ese sentido, la infancia es un hilo conductor que resguarda saberes culturales, a pesar del cambio de intereses por otras actividades digitales. Esta realidad demuestra la importancia de la infancia como persona activa, que identifica, reproduce y delinea el entorno en su presente.

El trabajo infantil no es considerado una actividad que dignifica a la infancia (como en San Jerónimo), al contrario, es mal visto y evitan que los niños trabajen.

En el caso de la escuela, las problemáticas son detectadas por los profesores que a su vez, solicitan el apoyo de padres de familia para resolverlas, es decir, la solución a los problemas son planteadas desde personas con autoridad y no de las personas involucradas, esta situación se replica con los niños. La niñez no participa en la solución de problemáticas en su escuela, normalmente espera que se les pida que hacer, esta actitud indiferente se manifiesta en la destrucción de las instalaciones de la escuela por parte de los mismos alumnos.

Lo anterior denota una visualización de la infancia como personas vulnerables que en su calidad de ser niños no tienen responsabilidades de lo que acontece en su entorno, asimismo, poco se alude a su capacidad de participar y mejorar situaciones de su vida cotidiana, por lo que en caso de que un niño presente problemas con los profesores, en vez de apostar a la reflexividad y diálogo con ellos, se llama a sus padres a asistir a clases tal como un estudiante y a la vez, para “castigar” al cuidador del niño por el mal comportamiento del menor.

En ambas comunidades la participación de los niños se encuentra limitada, en San Jerónimo se sustenta en la poca capacidad de los niños para hacer las cosas “bien”, basando las exigencias en relación a lo que haría un adulto, mientras que en el Salado la participación es restringida por su vulnerabilidad y protección en su calidad de ser niños. Un acontecimiento rescatado de las observaciones durante el trabajo de campo demostró la restricción a la expresión de los niños en la colonia el Salado. El 6 “B” de primaria debían escoger el color del vestido para su fiesta de clausura del ciclo escolar, para tomar la decisión se convocó a asamblea a padres y madres de familia y los niños salieron del salón para que los adultos eligieran el color del que querían que sus hijos vistieran. Al respecto un niño expresó: “yo soy quien lo va a usar, también debería opinar”, a pesar de gritar su expresión, la gente hizo caso omiso a su expresión.

Aunque la participación de los niños se encuentra limitada por diferentes motivos, en ambas comunidades existen diferentes causas y consecuencias de la limitación a la infancia en su actuación. Con base en la información anterior

se realiza un análisis desde la matriz FODA de ambas comunidades, que permitió construir estrategias que apoyaron en la construcción del plan de trabajo.

Cuadro 1. Matriz de estrategias para la comunidad de San Jerónimo Amanalco, Texcoco.

	FORTALEZAS (F) • Profesores con compromiso profesional • Grupos escolares reducidos (menores a 30 alumnos) • Espacios de trabajo amplios y disponibles para realizar actividades	DEBILIDADES (D) • Participación asistencialista por parte de la comunidad escolar • El director de la escuela está preocupado por tramites institucionales más que por asusto comunitarios.
OPORTUNIDADES (O) • Los planes y programas de estudio fomentan la participación de la comunidad. • La comunidad tiene seguridad cívica en espacios públicos, por ello, los niños juegan y se relacionan con otros compañeros fuera de la escuela. • Las escuelas en la zona son de jornada ampliada y de tiempo completo	ESTRATEGIA (FO) • Fortalecer los contenidos curriculares acerca de la organización social, para vincularlo con el proyecto escolar. • Realizar actividades en la comunidad direccionadas a la reflexión de necesidades de la comunidad.	ESTRATEGIA (DO) • Realizar actividades entre los padres y madres de familia para que identifiquen similitudes e intereses con otras personas de la comunidad
AMENAZAS (A) • Poco presupuesto por parte la institución para apoyar el proyecto. • La televisión promueve un pensamiento individual. • Los padres de familia promueven un pensamiento de competencia entre el alumnado.	ESTRATEGIAS (FA) • Diseñar y realizar actividades de promoción de la organización desde un plano colectivo.	ESTRATEGIA (DA) • Los padres de familia participarían en actividades de recaudación de fondos por parte de las niñas y niños de la escuela. • Implementar acciones de promuevan la reflexión e involucramiento del personal directivo sobre la importancia de un papel colectivo por las personas que viven en la comunidad.

Cuadro 2. Matriz de estrategias para la colonia El Salado

	FORTALEZAS (F) • Profesores interesados por mejorar problemáticas de la comunidad que afectan a la escuela • Autoridades de la escuela están preocupados porque los alumnos no destruyan las instalaciones y recursos de la escuela • Los niñas y niños presentan pocas inasistencias a las actividades escolares	DEBILIDADES (D) • Poca confianza entre las personas en la comunidad y con la autoridad de la escuela • Niveles bajos de participación en actividades convocadas • Las personas depositan a la autoridad la detección de problemáticas de la escuela y comunidad. Lo anterior muestra dudas del poder de su voz.
OPORTUNIDADES (O) • Los planes y programas de estudio fomentan la participación de la comunidad, por ende, la escuela • Autoridades internacionales promueven la participación social para la mejora de las instituciones escolares.	ESTRATEGIA (FO) • Fortalecer los contenidos curriculares acerca de la organización social. • Fortalecer el sentido de pertenencia de las niñas y niños a través de actividades y conocimiento de su cultura desde la participación social.	ESTRATEGIA (DO) • Diseño de actividades en diversas asignaturas escolares con ejes transversales de: resolución de conflictos, confianza y responsabilidad.
AMENAZAS (A) • Poco presupuesto por parte la institución para apoyar el proyecto • La televisión promueve un pensamiento individual • La comunidad hay los asaltos, está cerca de avenidas, ocasiona mucho tránsito vehicular	ESTRATEGIAS (FA) • Diseñar y realizar actividades de promoción de la organización desde un plano colectivo • Realizar actividades de detección de problemáticas en la institución escolar	ESTRATEGIA (DA) • Los padres de familia participarían en actividades de recaudación de fondos por parte de las niñas y niños de la escuela. • Aplicar sesiones de asertividad y confianza desde formas jugadas con los alumnos.

2.1 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS.

Ante esto, es necesario diseñar y llevar a cabo una propuesta de intervención que permita fomentar la participación social desde la niñez, donde ellos se sientan responsables de lo que acontece en su comunidad, por ello, el objetivo general de esta investigación es:

- Promover la participación infantil a partir de la implementación de un proyecto de intervención educativa para construir espacios educativos justos.

Objetivos específicos:

- Promover la actoría de la infancia en el diseño de iniciativas que mejoren su entorno escolar para transformar las relaciones entre niños-adultos-sociedad.
- Analizar las aristas de la justicia conforme a la apropiación de conceptos de los niños y comunidad escolar para su inclusión en el discurso y prácticas en los entornos educativos.
- Identificar las acciones, actitudes que niñas y los niños perciben como factores positivos para la construcción de espacios educativos justos.

2.2 ENFOQUE METODOLÓGICO

El presente trabajo es una compilación de artículos desarrollados alrededor del campo de conocimiento de la participación infantil en relación con la justicia educativa. Cada artículo aborda la temática desde diferentes focos de atención, el primero, desarrolla comprensiones de la estructuración del sentido de justicia en relación a los juicios moral, pues son el sustento de la acción, el segundo, enfoca la atención en la incidencia que tiene la participación para reconstruir el concepto de infancia y posicionar al niño como actor social, el ultimo, describe cada fase de la instrumentación del proyecto que promovió a la participación infantil.

A pesar que el foco de atención fue diferente en cada artículo, el método que permitió alcanzar los objetivos planteados fue investigación-acción ubicado dentro del paradigma cualitativo, porque permitió promover la participación

infantil a partir del ejercicio de la actoría de los niños. La organización de la información se llevó a cabo con base a las siguientes categorías de la investigación: participación, justicia educativa e infancia. Las técnicas para la recolección de datos que se utilizaron se esquematizan en el siguiente cuadro en relación con dichas categorías:

Cuadro 3. Técnicas a utilizar para la recolección de datos

Categoría de la investigación	Acciones que la componen	Técnica e instrumentos para la recolección de datos
Participación	Identificar los problemas para que niños y niñas sean escuchados y tomados en cuenta en los asuntos que les afecta. Identificar los principales tópicos sobre la discusión del estado de conocimiento de la participación infantil. Identificar el significado del concepto de participación por parte de los niños	• Investigación documental • Entrevistas a niños • Toma de fotografías
Justicia educativa	Relación entre el concepto de participación y la justicia educativa Observación y percepción de los sujetos en cuanto a la libertad que tienen para actuar en el entorno educativo. Identificar los elementos relacionados con la justicia educativa y los juicios que permiten la acción	• Diario de campo • Entrevista semiestructurada • Grupo focal y observación participante • Toma de fotografías • Investigación documental

Categoría de la investigación	Acciones que la componen	Técnica e instrumentos para la recolección de datos
Infancia	Conocer las opiniones de miembros de la comunidad sobre el comportamiento de las niñas y niños en otros espacios. Identificar la percepción de los niños sobre sí mismos.	- Entrevista semiestructurada a profesores y madres y padres de familia - Calidoscopio de la experiencia

2.3 Procedimiento de la investigación

Una de las finalidades de la investigación-acción es la transformación en un ámbito de la vida de las personas participantes, por ello, el planteamiento del problema no se realiza sólo desde la percepción del investigador sino de manera conjunta con los participantes.

De esta manera, el primer paso fue elaborar el diagnóstico de cada comunidad para entender las causas por las cuales los niños no ejercen su participación en la construcción de escuelas justas. Posteriormente se implementó en el mes de octubre del 2013 a junio del 2014 en colaboración con el personal docente de las instituciones. En éste paso se recolectó información sobre el proceso de intervención y se ajustó el plan con base a las observaciones que se realizaron, a partir de las técnicas ya plateadas.

Por último, en el cuarto paso se realizaron entrevistas a los niños la percepción de los niños sobre el significado de participar, tres y seis meses posteriores a la implementación del programa.

2.4 Plan de trabajo para la investigación-acción

El plan de trabajo que se instrumentó consiste en las siguientes etapas:

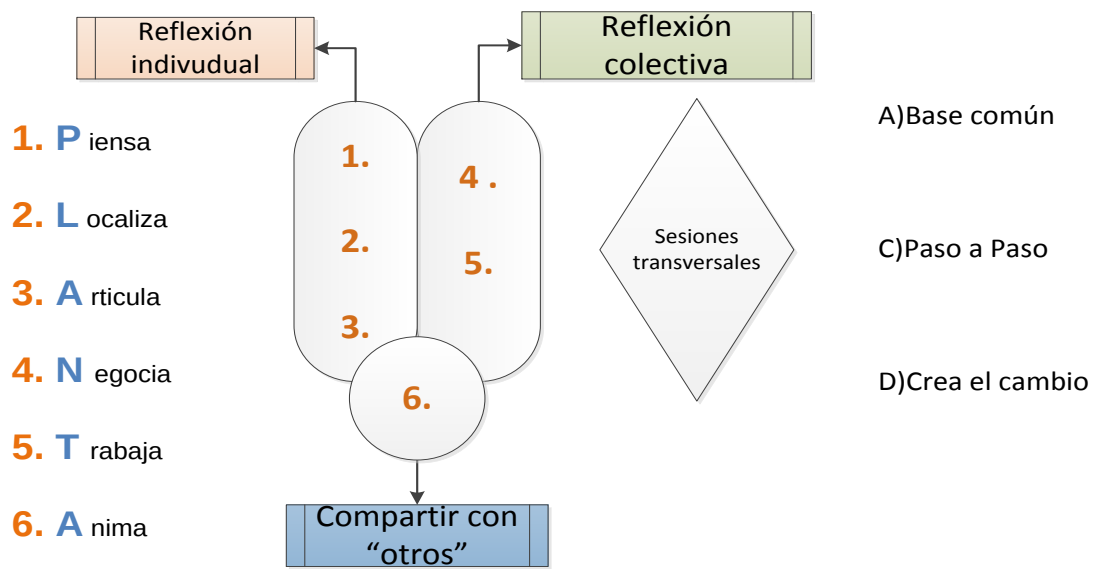


Figura 1. Plan de trabajo para la investigación-acción

1. Piensa en un problema: En esta etapa se le invitó a la niñez a reflexionar sobre cuestiones de agrado y desagrado sobre su comunidad (gustos personales), a partir de ello, se generaron posibles soluciones.

2. Localiza el problema: los niños pensaron sobre los espacios donde se percibe esa necesidad de cambio en su comunidad, y, a investigar los antecedentes de cambio por otras personas por la misma preocupación.

3. Articula con tus posibilidades: se enfocaron en su poder de transformación a sus recursos materiales y humanos, asimismo a los espacios que tiene acceso a nivel individual.

4. Negocia el proceso con otros: en esta fase del proyecto de intervención, cada persona identificó a otros niños del grupo escolar que tengan inquietudes en común, para llegar acuerdos que permitan planear acciones (desde redes sociales de apoyo y ayuda).

5. Trabaja en tu idea: en esta parte los niños instrumentaron su plan de acción que surge en la fase anterior, con la finalidad de transformar el contexto.

6. Agita a tu comunidad: invitaron a la comunidad escolar a conocer los resultados obtenidos y con ello, “contagiar” a otros de entusiasmo y motivación para generar más acciones.

De forma paralela al planteamiento de iniciativas, se realizaron sesiones lúdicas de apoyo que abordarán las temáticas a partir planteamientos problemáticos para que los niños resolvieran problemas mediante la práctica de valores y el diálogo. Estas son:

a) Base común: En estas sesiones las niñas y niños identificaron el papel de los valores responsabilidad y la confianza en la toma de acuerdos para conseguir un propósito. El diálogo se vuelve en la estrategia primordial para poder lograr los retos planteados.

b) Paso a paso: los participantes eligieron una ruta crítica para superar las pruebas de un rally a partir de la toma de acuerdos y el análisis de las consignas en cada etapa de la actividad

c) Crea el cambio: niñas y niños buscaron realizar diez actividades en el menor tiempo posible donde la comunicación, el diálogo y la reflexividad se practicaron en situaciones problemáticas.

Para poder operar el programa adecuadamente fue necesario la comunicación constante entre el facilitador del programa y el profesor del grupo, pues ambos son responsables de la mejora continua y el análisis de la práctica educativa, para lograrlo, fue necesario dar seguimiento del proceso de instrumentación del proyecto con realimentación de los actores educativos y de esta forma, salvaguardar una integridad de las experiencias manifestadas por las niñas y niños de cada grupo participante y asimismo, se consensó las fechas de trabajo donde principalmente se socializaron las observaciones y se comenta el proceso de intervención del programa o actitudes observadas de trascendencia.

3 Capítulo 1: Marco teórico

La infancia es un grupo social delineado por su situación (marginación, oportunidades, pobreza, entre otros) y condición (edad, evolución, clase, entre otros). A pesar de que estos factores son variables, los principales constructos teóricos que sostienen y delimitan el marco de acción de los niños son planteados desde explicaciones entre su evolución y su “desarrollo” físico, cognitivo y emocional según la edad de los niños. Estas teorías, en especial psicológicas, se basan en la idea de desarrollo del niño como principal objetivo de la vida de la niñez.

A pesar de que estos planteamientos han permitido ordenar el proceso educativo a fin de identificar lo que un niño es capaz de hacer y aprender, es importante destacar que estos planteamientos son “criterios válidos para los adultos, lo cual conduce a destacar sus carencias, en vez de valorar lo que los niños pueden ofrecer, precisamente, en su calidad de niños”, (Lansdown, 2005, pág. 14).

A partir de ello, los principales investigadores en infancia, (Mayall, 2002; Liebel, 2007; Qvortrup, 2008; Gaitán, 2003; Corona, 2002) convocan a una deconstrucción de las teorías contemporáneas del desarrollo infantil, enfocadas a universalizar el proceso físico y cognitivo del niño, al carecer de la participación de los niños en su estructuración, a su vez, por ser limitadas para brindar explicaciones sobre heterogeneidad de la infancia en cuanto a sus vivencias en diversos contextos, es decir, se hace un llamado al entendimiento entre la evolución de sus facultades en relación a las experiencias que obtiene el niño en su entorno.

En consonancia con los elementos anteriores, el informe por la UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia) enfatiza la necesidad de analizar la realidad de los niños a partir de visiones de evolución basado en teorías de desarrollo, emancipadoras o participativas y proteccionistas que permitan echar

abajo falsos supuestos sobre la infancia. Algunos de estos son (Lansdown, 2005):

- El desarrollo infantil es un proceso universal.
- La adultez tiene status normativo.
- Los objetivos del desarrollo son universales.
- La desviación de la norma representa un peligro para el niño.
- La niñez es un largo período de dependencia, en el cual los niños son receptores pasivos de la protección, formación, sabiduría y orientación de los adultos, en vez de contribuir activamente su ambiente social (pág. 10).

Los imaginarios de los adultos sobre la infancia generalmente están fundados en estos supuestos, a su vez, el marco de participación infantil queda subordinado a lo que los adultos conciben por infancia. Como consecuencia, “los niños son marginados en la sociedad centrada en los adultos. Ellos experimentan las relaciones desiguales de poder, ya que la mayor parte de su vida está controlada y limitada por los adultos. Las principales complicaciones no surgen de las inhabilidades o percepciones erróneas de los niños, sino de los puestos adscritos a los niños”, (Alderson y Goodey 1996 : 106).

Estas posturas conllevan a un camino de prohibiciones y a un proteccionismo legitimados por la sociedad, donde su invisibilidad, el poco respeto por su expresión y su poca incidencia en el espacio que habita impera en las sociedades. Lo anterior permite visualizar las dificultades que tienen para ejercer su participación, así como para poseer un marco de libertad mayor, al estar sujetos a lo que previamente los adultos conciben de ellos, motivo por el cual, los espacios diseñados para los niños son absorbidos por ideas de bienestar, basadas en valores de mercado como la competencia y el individualismo, que ocupan cada vez más terreno educativo, alejando así, de necesidades sociales como la participación.

La participación, a partir de la CDN, es un derecho fundamental que alude a su expresión en todo proceso que le afecte. Lo anterior, conlleva a destruir los supuestos anteriores, pues inserta al niño como una persona capaz de reconocer, profundizar y expresar sus ideas sobre una situación vivida. Esta postura ha generado una reestructuración del posicionamiento del niño en la sociedad, pues le confiere al niño la categoría de ser un sujeto de derechos, que interactúa en su medio, y a su vez, modifica el lugar en el que se desenvuelve a partir de ser consultado en los procesos.

Este planteamiento ha sido acreedor a diversas críticas al enfatizar el individualismo de la participación como medio para la autorrealización (Alderson, 2010; Liebel; 2007, Stoeklin, 2012, entre otros). A su vez, el concepto de participación conlleva a la acción y por tanto, es necesario ampliar los significados, con la finalidad de que sean tomadas en cuenta realidades occidentales y también aquellas no occidentales, (Liebel & Gaitán, 2012).

Por ejemplo, el trabajo infantil es una participación habitual en niños de comunidades no occidentales, a su vez, el ser actores en esta actividad, les permite expresar sus puntos de vista con su comunidad, así como también, demostrar que es capaz de tomar responsabilidades y cumplir con estas. A pesar de las ventajas anteriores, no significa que los sujetos puedan elegir trabajar, o en su defecto, qué hacer con su salario, por lo que la participación sigue siendo simbólica.

Uno de los referentes en este campo del conocimiento es La Escalera de la Participación, donde se plantean ocho niveles y se considera a los primeros tres como una participación simbólica, pues los sujetos realizan actividades pero desconocen las razones por las cuales realizan sus acciones, los próximos tres niveles, los niños son consultados pero sus opiniones pueden ser o no tomadas en cuenta, por lo que su marco de participación es más amplio pero es evidente la conducción de los adultos, por último, los niveles cinco y seis aluden a la necesidad de tomar en cuenta las opiniones de los niños, a diferencia del último

eslabón de la escalera, en el que las acciones son iniciadas por los niños. De esa manera, la manifestación ideal de la participación es cuando los niños realizan acciones desde su iniciativa con ayuda de adultos.

Para que niños y niñas ejerzan su participación desde su iniciativa, necesitan márgenes de acción permitidos por los adultos, por ello, la dificultad recae en la conceptualización y ejecución de la idea, asimismo del contexto donde los niños se desenvuelven. Tal es el caso de las principales categorías sobre la participación.

Este referente destaca dos matices sobresalientes en el estudio de la participación: el derecho a participar y la necesidad de acción de los niños. Para profundizar en estos aspectos, resulta esencial analizar su significación, así como en su carácter axiológico que contiene lo que permite identificar su relación a la justicia que tienen acceso.

Stoecklin plantea la necesidad de rescatar el carácter axiológico de la participación, desde diversas dimensiones: “la reconstrucción de cómo el actor da sentido a su situación mediante el uso de las nociones comunes, vinculados entre sí de una manera sistémica, a saber: las actividades, las relaciones, los valores, las imágenes de sí mismo y motivaciones”, (Stoecklin, 2012, pág. 0).

De esa manera el autor, destaca la reflexividad del sujeto en cuanto a las actividades que desempeña y en los valores que conducen su acción en relación con el medio, es decir, hay una negación de la participación como un conjunto de actividades donde los niños son sujetos pasivos que no interiorizan lo que acontece en su entorno, asimismo, se rescata lo que otros piensan de sí mismos, por lo que su concepto está en constante modificación.

Al ser el sujeto el que interioriza y construye su propio concepto, el libre albedrío de lo que considera adecuado participar se le confiere, es decir, cuando un niño elige no participar es tomar una postura de participación, pues

su decisión es el resultado de un proceso introspectivo que al expresarlo exige su reflexividad.

De esa manera, la participación no es una actividad aislada, sino una práctica que realiza el niño como sujeto razonable en su entorno. En ocasiones se sobrevalora la participación que ejercen los niños en ámbitos rurales porque aporta activamente en la economía familiar y con ello se dignifica al sujeto al ser valorado y trascendente en la construcción de la vida en su presente. Aunque el margen de acción es mayor, no implica la reflexividad del sujeto, más bien la necesidad socio-económica o de las tradiciones culturales de su contexto. Por lo que el ejercicio de la participación en este trabajo de investigación no sólo busca ampliar el margen de acción sino todo el proceso que implica la participación, desde la reflexividad hasta la ejecución de alguna acción.

Bajo la afirmación anterior, el niño es sujeto y actor de derechos, en tanto implique su reflexividad, que se conceptualiza como “la capacidad de percibir a sí mismo como un objeto, visto desde los ojos de los demás” (Mead, 1934), por lo que su análisis permite un diálogo con el entorno en cuanto a su entendimiento.

Cuando el móvil de las acciones obedece a reflexividad, se transgrede la heteronomía en la que se posiciona al niño. Pues la primera apunta al cuestionamiento constante de su entorno, acepta la contingencia del medio, pero a su vez, las necesidades de diálogo como herramienta para el común acuerdo. En este proceso, la norma no es validada a menos que exista un consenso sobre la misma por los interesados. En este sentido, las normas pueden ser modificadas y se encuentran en constante reflexión, de esa manera, su edificación es una constante construcción. En la heteronomía es diferente, pues los niños son receptores de la norma que ha sido impuesta por el bien del sujeto, normalmente, los adultos que rodean a la infancia deliberan lo adecuado para ellos y la capacidad de análisis es posible en tanto deje de ser un niño y comienza con el proceso de maduración.

Si bien es cierto que los niños no poseen estas facultades desarrolladas desde su nacimiento, tampoco la ganancia de años en el sujeto garantiza madurez y consolidación en dichas facultades cognitivas. De esa manera, los juicios morales y las normas son fundamentos que le preceden a la actuación del sujeto y en tanto el niño esté alejado de su ejercicio, mayor será su inmadurez para plantear sus necesidades y para expresar aportaciones en su comunidad. De esa manera, el niño no tendrá respeto por lo que diga, en palabras de Habermas (1995):

“La comunidad inclusiva no excluye a ningún sujeto capaz de lenguaje y acción en tanto que pueda realizar contribuciones relevantes”, (pág. 73).

La cita anterior trae consigo la pregunta de ¿Qué es una contribución relevante? Es común que se espere poco o nada de la infancia. Por ejemplo, Kant (1995) considera que para que una persona sea tomada en cuenta debe ser autónoma y libre. Como el niño carece de autonomía por su necesidad de cuidado por un adulto y asimismo no tiene independencia económica, la opinión de un niño no debe ser considerada como relevante pues cualquiera puede influir en sus juicios morales. En consonancia Nussbaum (2012) destaca al niño como una persona que debe protegerse y por tanto, su expresión está subordinada por aquellos que le cuidan.

Estas posturas realzan el proteccionismo y la posición de vulnerabilidad de la infancia por lo que el ser niño es visto como una condición más que una situación, es decir, la vulnerabilidad del niño se supera una vez que deja de ser niño, omitiendo así su bienestar presente por el bienestar futuro. Sin embargo, la vulnerabilidad y protección de forma desmedida agudizan dicho problema.

Asimismo, la capacidad de análisis, abstracción y diálogo no son innatas en los adultos sino consecuencia de la práctica de estos elementos en la vida diaria, por lo que si se pretende que los adultos sean personas reflexivas y actúen ante una injusticia con sensatez, es necesario que los niños usen a diario estas habilidades que les permitirá adquirir mayor autonomía en sus acciones, porque

es capaz de construir juicios morales y por tanto conoce los fines de su acción y para que a su vez, la expresión de sus ideas sea más coherente con sus pensamientos. De esa forma, la reflexividad del sujeto le permitirá acceder a un trato digno en su infancia y en la vida adulta.

Los juicios morales son enunciados que contienen una obligación, (Habermas, 1995). Cuando los sujetos construyen sus juicios morales se apropian de la obligación que impera y de esa manera hay mayor dificultad para que no sean cumplidas, a diferencia de un sujeto se apropie de reglas desde la heteronomía, el sentido de obligación se pierde con facilidad.

La construcción adecuada de un juicio moral no implica que un sujeto realice una contribución relevante. Rawls considera que no hay forma de saber si los principios son correctos o no, sin embargo, aquellos que son planteados desde el ejercicio de la razón pueden ser validados por otras personas, (Rawls, 2013).

De esa manera, una contribución relevante pone dos cuestiones en juego, la exigencia de razonar lo que se pretende comunicar y a su vez, considerar al otro como capaz de construir juicios relevantes. En este sentido, ampliar el marco de acción de los niños exige el trabajo de habilidades cognitivas que permitan el diálogo y reflexión de lo que acontece, pues de esta manera los niños conforman una postura de su entorno y transgreden límites preestablecidos de lo que es la infancia y lo que es capaz de hacer, asimismo, su opinión es digna de ser valorada al ser cada vez más sensata y aportar al diálogo. Al respecto Dewey comenta:

“El niño no puede conseguir el poder del juicio excepto cuando se ejerce continuamente en la formación y prueba de fallos. Él debe tener la oportunidad de seleccionar por sí mismo, y para tratar de poner sus selecciones en la ejecución, que puede someterlos a la prueba final, el de la acción. Sólo así puede aprender a discriminar lo que promete el éxito de lo que promete el fracaso; Sólo así puede formar el hábito de relacionar sus propósitos y nociones a las condiciones que determinan su valor”, (Dewey, 1999, pág. 37)

Los espacios educativos han sido uno de los principales lugares donde se han planteado propuestas para ampliar la libertad de los niños y a su vez su autonomía, es decir para tener acceso a mayor justicia. Summerhill fue un instituto en Inglaterra creado en 1924, basado en la libertad de elección de actividades dentro de la escuela. Los niños no tenían revisiones en sus dormitorios y podían asistir a clases o no, esto ocasionó que los niños no tuvieran miedo de expresarse y construir su entorno educativo en conjunto, diluyendo con ello, la desigualdad entre profesores y estudiantes. (Neil, 1963).

La libertad del niño es juzgada de forma severa, pues cuando un adulto piensa en un niño con la libertad de ir o no a clases, es común considerar que un niño elegirían no hacer nada, este es un ejemplo de supuestos que justifican una posición de protección y posicionan al niño como una persona irresponsable o que no sabe lo que quiere. Sin embargo, Neil considera que cuando se pierde el miedo a los adultos, su acción está presente en todo espacio de aprendizaje, (Neil, 1963).

Al igual que Neil, Freire coloca como pilar principal de la educación a la libertad, donde los sujetos deben superar su fase de pasividad a través de la racionalidad, entendida como la conciencia de sus limitaciones y lo que dependen de otros para alcanzar el conocimiento. “La educación tendría que ser, ante todo, un intento constante de cambiar de actitud, de crear disposiciones democráticas a través de las cuales el brasileño sustituya hábitos antiguos y culturales de pasividad por nuevos hábitos de participación e injerencia” (Freire, 2011, pág. 88).

La libertad en el campo educativo implica una ruptura de la estructura educativa tal y como se conoce, eso quiere decir, que los mismos niños no aceptarían en primera instancia su libertad, sino que paulatinamente se adquieren nuevos hábitos que conllevan a otras responsabilidades y otro posicionamiento en su entorno.

El ejercicio de la libertad contiene a la participación pues a partir de la necesidad de apertura de espacios, exige que el niño tome una postura de su forma de injerencia en su medio. De esa manera, la promoción de la participación, es un avance a la libertad de los sujetos. Para Sen (2009) el aspecto más importante de la libertad es la elección, pues a partir de la libertad se puede elegir lo valorado para la persona.

Sin embargo, las condiciones en las que viven los sujetos, en ocasiones impide poder elegir lo considerado como aceptable para sí mismo. Los niños en la estructura educativa tienen pocos medios para ejercer su libertad de elección, pues tal pareciera que “los fines de la educación han cambiado a los fines del mercado”, (Giroux, 2003, pág. 58). Cada vez más se saturan las mentes con actividades que poco se relacionan con ser niños, como idiomas, matemáticas, ciencias, sustituyendo así, a las actividades que les permitan la exploración con el medio, asimismo la exploración de necesidades sociales como la participación.

De esa manera, la educación es conquistada con la lógica del mercado, donde las personas trabajan en un sistema meritocrático, y en pocas ocasiones los bienes de la colectividad se rescatan sobre la individualidad. Giroux cita a Bourdieu para explicar que el neoliberalismo emerge de un orden social como un nuevo tipo de darwinismo moral, con el culto al ganador, establece la lucha de todos contra todos y el cinismo como la norma de todas las prácticas, (Bourdieu, 1998). En este sentido, se debilita la participación de los niños, puesto que, las acciones que se realizan en el presente se hacen significativas sólo para sus vidas futuras, dejando atrás el interés por el bienestar en su aquí y ahora. En este sentido, la infancia es un periodo de la vida carente de sentido, pues su análisis e importancia se cobra en un terreno prospectivo.

En esa lógica, la escuela no cubre bienes esenciales para la construcción de una persona, así, actividades como las artes, deportes, ética, filosofía, quedan relegadas, dejando claro que lo importante son aquellas habilidades y hábitos

que permiten la producción y la efectividad del trabajo como la puntualidad, el razonamiento lógico-matemático, la obediencia y el orden. Por lo tanto, la finalidad a estas tareas, que están especialmente inculcados en la escuela, son hábitos que son necesarios simplemente porque el sistema escolar es lo que es, y debe ser conservado intacto, (Dewey,1995)

En este sentido la escuela merma capacidades innatas del individuo como la indagación, exploración, el gusto por aprender, asociarse con otros, opinar y socializar en su medio. Por lo que el sistema educativo no busca destacar que las personas piensen mejor, sino que obedezcan y no cuestionen el sistema en su inserción. A pesar de que el costo sea la discapacidad del niño para poder encontrar lo que es mejor para sí, mermando su capacidad para encontrar el sentido de su propia vida.

Sin embargo, no se debe de olvidar que, así como hay una práctica de la libertad, hay una práctica de la dominación, (Barreiro, 2011). Si se pretende construir una sociedad participativa, crítica e inmersa en lo que acontece en su día a día, es necesario replantear el móvil actual que es la obediencia y el consumismo en el que se sustenta la sociedad y por tanto el terreno educativo.

Esta reestructura implica posicionar a la infancia como actores sociales, lo que hace necesario entender que el propio significado proviene del latín *infans*, que significa incapacidad de hablar (Vicente, 2016). Por lo que infancia es contrario al concepto de participación. Lo anterior, demuestra la profundidad de preceptos que se tienen sobre la infancia y las dificultades que hay para brindar justicia a este grupo social.

Para entender a la justicia es necesario identificar cómo se estructura la injusticia, en especial, la cultural, definida por su representación, interpretación y su comunicación, es decir, a su reconocimiento, (Fraiser, 1995).

En el caso de la infancia, el debate en cuanto a estos tres elementos se ha trabajado desde la sociología de la infancia como un grupo social

(representación), contingente, por la constante movilidad de sus miembros, con formas propias de expresión y que a su vez tienen derecho a ser escuchados (comunicación), que construyen y transforman su medio a partir de su presencia (interpretación). Para el abordaje de estos estudios se sugiere retomar su presente como el centro de análisis de su realidad, es decir, esta postura que apunta al reconocimiento de un grupo social que aún ni siquiera es reconocido como un grupo marginal (en el caso de México).

La participación es un camino para brindar reconocimiento a la infancia en el terreno educativo en cuanto a sus prácticas, lo cual implicaría uno de los principales avances en materia de justicia, porque se consideran sus derechos, oportunidades de actuación y la libertad de elección. En este sentido, la justicia no sólo implica dar a cada quien lo que merece, sino, dar reconocimiento y libertades para el ejercicio de su participación.

En recientes teorías de la justicia, las libertades son sinónimo de capacidades, estas (...) son habilidades residentes en el interior el individuo que incluyen libertades o las oportunidades creadas para la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico, (Nussbaum, 2012, pág 40).

De forma que, el enfoque por capacidades exige analizar las oportunidades que tiene el sujeto de razonar y visualizar su medio como un espacio de diálogo y por tanto cambiante a sus juicios y su participación, Este enfoque plantea una crítica a enfoques tradicionales que plantean la enseñanza de la participación y la moral desde la heteronomía.

Basar la relación entre los sujetos desde la heteronomía exige una reducción de las oportunidades del sujeto para actuar y decidir, por tanto, el ejercicio de sus derechos, pues, el principal argumento que se tiene de los niños con sujetos sociales es que, al no tener una madurez en sus facultades, sus juicios son planteados desde los adultos que le rodean.

El enfoque de reconocimiento y las capacidades permiten visualizar el principal conflicto para la construcción de la justicia: el contexto donde se desenvuelve el sujeto. La infancia al ser un grupo marginado, sus oportunidades de elección y participación son casi nulas, así, su entorno obstaculiza su representación. Estas situaciones acentúan la desigualdad en cuanto el desarrollo de sus facultades.

De esa manera, el considerar las capacidades para la participación implica asegurar oportunidades de los niños, así como construir sus juicios a partir de su reflexividad. Neil expresa que un día le robaron plantas de patatas, él hizo un alboroto porque tomaron lo que era suyo, pero no juzgo a la acción en cuanto si estuvo bien o mal, (Neil, 1963). En este sentido, hubo oportunidades de construcción de juicios justos en el contexto de los niños.

Asimismo, en el ejemplo anterior, los niños y los adultos son iguales, porque los juicios de uno u otro no son ni más ni menos válidos. Por ello, uno de los factores indispensables que debe tener presente cualquier persona que rodee a un niño es la necesidad de reconocimiento del otro como persona capaz de aportar, pensar y construir opiniones, así, los niños tendrán mayores oportunidades de desarrollar su reflexividad. En la estructura educativa tradicional, los niños no tienen sus derechos dados, sino que deben luchar por ellos, de esa manera un estatuto internacional con una visión universal es una herramienta para exigir más justicia y espacios de expresión, por lo tanto, mayores oportunidades de ejercicio de su expresión.

El movimiento de la escuela nueva fue un movimiento educativo que tuvo lugar en el siglo XX, como la escuela Summerhill, resultado de nuevos enfoques de justicia planteados en el siglo XVIII, (Neil, 1963), en ese sentido, paso más de un siglo para tener impacto en la educación. Tanto el enfoque por capacidades y el de reconocimiento son relativamente nuevos (de los años noventa), no obstante, ambos fundamentan las relaciones sociales en la reciprocidad por encima del beneficio mutuo. La reestructuración y cambio en la finalidad de la

convivencia humana no es inmediato, sin embargo, es necesario ante problemas sociales que se viven donde el beneficio mutuo ya no es suficiente.

De esa forma, la exigencia de una educación justa implica reestructurar a los entornos educativos, pero también posicionar al niño como un actor de la sociedad. Esto no implica un infantilismo y adultocentrismo, sino un común entendimiento sin que un grupo social sea más que otro. Es decir, así como debe de haber sociedad basadas en el entendimiento, las escuelas también deben direccionar sus esfuerzos en ello. Tanto el enfoque por capacidades y el de reconocimiento permiten disminuir la desigualdad en que se encuentran los niños, no obstante, no puede dejarse de visualizar que el hilo conductor en esta perspectiva teórica es la participación de los niños.

4 Capítulo 2: Análisis de la decisión moral con la infancia.

4.1 Resumen

Resumen

Hay una relación escolar incongruente entre las oportunidades y experiencias que los niños tienen en la construcción de juicios morales, es por ello, que hablar de justicia sin generar oportunidades para la construcción del juicio moral en los niños carece de sentido. Si se pretende trabajar en mejorar la justicia social de la infancia, no basta con definir instituciones justas sino analizar la forma en que se estructura el juicio moral de los niños a partir de la influencia de los adultos en su desarrollo moral. Este trabajo desarrolla la comprensión de los factores involucrados en la decisión moral y la estructuración de juicios morales por parte de los adultos que le rodean a la infancia. La investigación se genera a partir del análisis de los factores inmersos en la decisión moral, estos son: el concepto de justicia y juicio moral. Por último, se propone el enfoque de capacidades como marco de referencia para la estructuración de principios morales, que permiten una relación dialógica entre niños y adultos.

Palabras clave: justicia, decisión moral y juicio moral.

Abstract:

There is inconsistency relationship between opportunities and experiences children have in building moral judgments, that speak of justice without generating opportunities for the construction of moral judgment in children, in the sense that if you want work on improving social justice for children is not enough to define just institutions but to analyze how moral judgment of children from adults to influence their moral development is structured. This paper develops an understanding of the factors involved moral decision and structuring of moral judgments by adults who surround childhood. The research is generated from the analysis of the factors involved in moral decision, these are: the concept of justice and moral judgment. Finally, the capabilities approach as a framework for structuring moral principles, which allow dialogic relationship between children and adults is proposed.

Key words: justice, moral choice and moral judgment.

4.2 Introducción

La ilustración de Sen (2009) sobre tres niños que desean poseer una flauta expone la complejidad de realizar decisiones morales en una situación de la vida cotidiana. Menciona el conflicto entre tres niños por un objeto en discordia, Anne reclama la flauta porque es la única que sabe tocarla, mientras que Bob es el más pobre de los tres y nunca ha tenido juguetes propios, por último, Carla quién construyó la flauta a su totalidad, argumenta que tardó muchos meses en ese labor, (Sen , 2009). Si se quiere actuar con total justicia ¿A quién se le debe dar la flauta?, lo cierto es que no existe una respuesta correcta a este ejemplo, sino planteamientos diferentes de lo que es considerado justo, subordinados al precepto de justicia desde la racionalidad del sujeto.

Tal como lo demuestra el ejemplo anterior, la totalidad de la vida de los sujetos se basa en decisiones morales que están subordinados a los preceptos de justicia construidos por los sujetos. En el caso de la infancia, las teorías de desarrollo de la moral enfocan su argumentación en su enseñanza desde la heteronomía y por tanto, los adultos a su alrededor son los que delinean y transmiten sus juicios morales, donde las decisiones morales deben ser determinadas por los adultos que le rodean, por otro lado, corrientes libertarias de la educación posicionan al niño como capaz de reflexionar y transformar los preceptos morales establecidos a partir de la reflexión y conciencia de los sujetos, es decir, la moral queda determinada a un contexto, al diálogo y al común acuerdo entre las personas, por tanto, los valores y el sentido de justicia es reflexionado por todos los miembros de una comunidad (Dewey, 2004; Freire, 2011; Giroux, 2003). A diferencia de los dos enfoques mencionados, el presente artículo aborda la decisión moral, relacionado con la construcción del sentido de justicia de la infancia enfocado en la tarea de los adultos en dicha tarea.

La justicia permite reflexionar sobre el uso de la razón en la construcción, decisión y la acción moral para la convivencia en sociedad. Se atribuyen el sentido de la justicia a un elemento sustancial de las personas, es decir, que

parte de un elemento innato de los humanos para reconocer lo justo de lo que no lo es, sin embargo, al ser una categoría construida socialmente, la complejidad de la decisión moral va más allá de suponer que las personas son justas innatamente.

Por otro lado, la decisión moral se refiere al proceso de elegir una acción correcta de otra que no lo es, así como la reflexión basada en juicios y sentimientos que afecta el proceso de acción del sujeto, esta acción cognitiva exige el uso de la racionalidad y por tanto de la conciencia. En las sociedades modernas, la decisión moral se sustenta en una serie de principios contenidos en un contrato social, esta lógica se réplica en las instituciones sociales para reproducir la estructura dominante de la sociedad. En el caso de la infancia, las instituciones prevalecientes son la familia y la escuela, y a diferencia de otras instituciones, la decisión moral es llevada a cabo por profesores y padres de familia.

A los adultos que rodean a la infancia se consideran más capacitados en realizar el ejercicio de elegir un acto justo de uno injusto, por tanto, las niñas y niños aprenden a discernir las acciones morales a partir de los juicios manifestados por dichos adultos. De esa forma, la importancia en la construcción del sentido de justicia se relaciona con el marco de entendimiento que tienen los adultos de sus preceptos de justicia que se manifiestan en la decisión moral.

El presente artículo tiene la finalidad de analizar los factores que están implicados en la decisión moral, en especial, la que realizan los adultos alrededor de la infancia, evidenciando de esa forma, la complejidad de la construcción de la conciencia moral en cuanto a la formación del sentido de justicia en la acción cotidiana de la infancia. Por tanto, si se pretende la construcción del sentido de justicia de forma reflexiva se debe edificar juicios morales que son los que le preceden a la acción de las personas.

Para explicar el propósito anterior, el artículo está estructurado en tres partes: la primera explica las principales corrientes de justicia y su relación con la deliberación moral, en la segunda parte, el establecimiento de principios de justicia y, por último, el enfoque de capacidades en el ejercicio del sentido de justicia con la infancia.

4.3 Enfoques de la justicia

Tal como lo muestra el ejemplo anterior, una decisión moral está fundamentada en un enfoque de justicia, por ello, es necesario realizar una semblanza sobre los principales enfoques, al ser estos en los que se sustenta la convivencia humana y por tanto a las sociedades. Los principales enfoques son: la justicia distributiva, la utilitarista y contractual.

Uno de los primeros antecedentes del constructo sobre la justicia se plantea por Platón (2003). Básicamente se plantea la renuncia del estado de naturaleza por la edificación del estado de derecho para el bien común, cuyo beneficiado es el otro. De modo que, el renunciar a un estado natural por el del estado de derecho trae consigo beneficios implícitos en la acción, como tranquilidad, reconocimiento de cumplir las normas con los demás y a su vez, brinda un incremento en el respeto en la sociedad en la que se vive, (Platón, 2003).

A partir de lo anterior, la justicia parte del principio de vivir en armonía. En un análisis exhaustivo sobre la justicia en el libro *ética nicomaquea* por Aristóteles, plantea la justicia distributiva considerada como la virtud perfecta, pues se pone en práctica no sólo con uno mismo sino con los otros, haciendo referencia al bien ajeno, de manera que, es una relación que se establece entre los individuos, como en la distribución de honores y las cosas compartidas con la comunidad, consiste en dar a cada quien lo que le corresponde. El conflicto en este planteamiento estriba en la igualdad, pues el mérito, la reciprocidad y la capacidad no son las mismas entre las personas.

El principio de igualdad contiene al mérito y éste es subordinado al entorno, por ejemplo, “los demócratas se lo dan a la voluntad, los oligárquicos a la riqueza y nobleza y los aristócratas a la virtud”, (Aristóteles, 2003, pág. 84). Desde esta perspectiva el mérito permite darle a cada quien lo que es justo.

En la justicia utilitarista "la mejor acción es aquella que procura la mayor felicidad al mayor número de personas ... los grandes pensadores utilitaristas eran teóricos sociales y economistas, cuya doctrina moral pretendía satisfacer las necesidades de sus más vastos intereses y ajustarse a un esquema general. Su idea base es que cuando las instituciones más importantes de la sociedad están dispuestas de tal modo, obtienen el mayor equilibrio neto de satisfacción distribuido entre todos los individuos pertenecientes a ella, entonces la sociedad está correctamente ordenada y es, por tanto, justa. (Murillo, 2011, pág. 13)

De manera que, este enfoque está basado en la satisfacción, es decir, en la renuncia de un estado natural existen beneficios que permiten satisfacer necesidades, como son los derechos, donde el mayor bien es el que beneficia a mayor número de personas. De ese modo, actuar con justicia es una valoración entre los beneficios que brinda vivir subordinado por la misma, basado en el cumplimiento de las obligaciones y deberes de cada persona para adquirir los beneficios de la vida en sociedad.

El contractualismo por su parte, los autores hacen referencia a un sistema de leyes consensuadas donde nadie está por encima de la misma (Locke, 2003; Rousseau, 2014; Kant, 2005; Rawls, 2013; entre otros). Se plantea la necesidad de un contrato donde las personas renuncian a su estado natural por leyes, asimismo, la necesidad de ser gobernados y el poder ejecutivo representado por un solo gobernante, donde ningún hecho justifica la desobediencia al poder legislativo, (Locke, 2003).

Rousseau considera que la participación de todas las personas es necesaria para que haya leyes, pero a cambio hay una restricción a la libertad subordinada a las normas contenidas en el contrato social.

Por otro lado, Kant parte de la idea del ser humano como bueno y razonable, es decir, todas las personas tienen la capacidad de actuar con justicia. Él considera que esta categoría es sintética *a priori*, es decir, son captados por una intuición racional, (Kant, 2005).

Desde una perspectiva de Kant y Rawls combinan los principios de la justicia con el comportamiento de las personas que resulta esencial en su razonamiento. Sostiene la fe en la justicia de las instituciones en donde todos puedan vivir con la idea construida de lo que significa vivir con justicia. Así, actuar con justicia está subordinada a los siguientes principios: la libertad y equidad, sustentados en los siguientes argumentos (Rawls, 2013)

1. La justicia es la eliminación de distinciones arbitrarias relacionada con los principios de quien participa en una práctica donde tiene igual derecho a la más amplia libertad compatible.
2. Las desigualdades económicas y sociales deben dar mayor beneficio a los menos aventajados, es decir, la equidad surge cuando las personas determinan los beneficios y las cargas según las condiciones de cada persona. Los ideales de justicia que delimitan la acción son la libertad, igualdad y recompensa. De manera que la justicia queda establecida en las instituciones y un sujeto justo es el que actúa en consonancia a las normas establecidas.

De esa forma, los principios de justicia buscan asegurar tanto la correcta elección de las instituciones como el surgimiento de conducta dependiente a una ética política que resulta central en el razonamiento sobre la justicia (Sen , 2009). Asimismo, Rawls fundamenta las sociedades en la desigualdad, pero esta desigualdad trae beneficios para los menos aventajados y por tanto se

pueden generar oportunidades para el desarrollo de las personas, (Rawls, 2013).

Con la intención de recapitular los enfoques de justicia se retoma nuevamente el ejemplo de la flauta, si la persona considera justo darle la flauta a Anne (la niña con virtud de tocar la flauta), la deliberación está sustentada en el mérito y por tanto, en el enfoque distributivo al igual que si se decide darse a Carla (la niña quien la construye), pues se mantiene el juicio en la distribución, pero si se le da a Bob (el niño pobre), se parte la justicia social y el principio de equidad del enfoque contractualista de Rawls.

4.4 El enfoque por capacidades

A Rawls se le atribuye el interés actual por el debate de la justicia, (Nussbaum, 2007, Sen, 2009), pues ha impulsado un nuevo debate sustentado en la solidaridad como en la convivencia, encima del beneficio mutuo, asimismo hace mención de la lucha por la desigualdad a partir de dar acceso a mayores oportunidades. A partir del análisis de las oportunidades y las desigualdades surge el enfoque por capacidades estructurado por Nussbaum y Sen, definido como la doctrina acerca de derechos básicos que marca las condiciones para que una sociedad sea mínimamente justa, basado en la evaluación de la libertad con la capacidad real que tiene el individuo en relación con las oportunidades de acceder a un mínimo de bienestar social.

Rawls pone en el centro de su discurso a la libertad entre personas iguales y ofrece una evaluación de oportunidades que realmente tienen las personas, es decir, de no cumplirse los principios anteriores es posible cometer una injusticia. Visualizando lo anterior en el ejemplo de la flauta, es necesario visualizar a los niños como iguales, es decir, como personas con los mismos derechos, donde cada uno tuvo la libertad de construir la flauta o de aprender a tocar el instrumento, sin embargo, la dificultad estriba en la evaluación de las habilidades y oportunidades que tuvieron, de aprender a construir o tocar el instrumento.

El desarrollo de la libertad es básico para entender éste enfoque puesto que, a mayor libertad, mayor oportunidad de conseguir lo que cada quien quiere al considerar la libertad de libre elección. De forma que, la persona elige racionalmente lo que valora y actúa para acceder a oportunidades de lograr las cosas ejerciendo su libertad (Sen , 2009).

Nussbaum es el principal referente sobre la evaluación de oportunidades respecto a las capacidades de cada persona, de hecho, reconoce como principio de justicia a la libertad, respeto y dignidad, pero a diferencia de Rawls coloca a la dignidad en el centro de su argumentación, reconociendo a los derechos humanos una lista de capacidades centrales que garanticen un mínimo de dignidad humana. Estas son (Nussbaum,2012):

1. "Vida. Poder vivir hasta el término de una vida humana de una duración normal, no morir prematura o antes de que la vida se reduzca a algo que no merezca la pena vivir.
2. Salud física. Poder mantener una buena salud, incluida la vida reproductiva, recibir una alimentación adecuada; disponer de una vivienda apropiada para vivir.
3. Integridad física. Poder desplazarse libremente de un lugar a otro; estar protegidos de ataques violentos, incluidas las agresiones sexuales y las agresiones sociales y violencia doméstica; disponer de oportunidades de satisfacción sexual y para la elección de cuestiones reproductivas.
4. Sentidos, imaginación y pensamiento. Poder utilizar los sentidos, la imaginación y el razonamiento y hacerlo de forma verdaderamente humano, un modo formado por una educación adecuada, que incluye el alfabetismo y una formación básica matemática y científica. Poder usar la imaginación y el pensamiento para poder la experimentación y producir obras y actos religiosos, literarios o musicales, o de índole parecida, según la propia elección. Poder usar la propia mente en condiciones protegidas por las garantías a la libertad de práctica religiosa. Poder buscar el sentido propio de la vida de forma

individual. Poder disfrutar de experiencias placenteras y de evitar el dolor no beneficioso.

5. Emociones. Poder sentir apego por cosas y personas ajenas a nosotros mismos; poder amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros y sentir duelo por su ausencia; en general, poder amar, sentir añoranza, apenarse, gratitud e indignación justificada. Que no se malogre nuestro desarrollo emocional por culpa de miedo y ansiedad, ni por casos traumáticos de abusos o negligencias. (Defender esta capacidad significa a su vez, ciertas formas de asociación humana que pueden ser demostrablemente cruciales para su desarrollo).

6. Razón práctica. Poder formarse una concepción de bien y poder reflexionar críticamente acerca de la planificación de la vida. (esta capacidad entraña la protección de libertad de conciencia y culto religioso).

7. Afiliación. A) Poder vivir con los demás, reconocer y demostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación del otro y tener compasión hacia esta situación; tener la capacidad tanto para la justicia como para la amistad. (Proteger esta capacidad implica proteger las instituciones que constituyen y nutren formas de afiliación, así como la libertad de asamblea y de discurso político). B) disponer de las bases sociales del amor propio y de la no humillación, ser capaces de ser tratados como seres dignos cuyo valor es idéntico al de los demás. Esto supone introducir disposiciones que protejan contra la discriminación por motivo de raza, sexo, orientación sexual, religión, casta, etnia u origen nacional. En el trabajo, poder trabajar como seres humanos, ejercitando la razón práctica y forjando relaciones significativas de mutuo reconocimiento con otros trabajadores.

8. Otras especies. Poder de vivir interesados y en relación con los animales, las plantas y el mundo de la naturaleza.

9. Capacidad para jugar. Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.

10. Control sobre el entorno de cada uno. A) Político. Poder participar eficazmente en las decisiones políticas que gobiernan nuestras vidas; tener el derecho de participación política junto con la protección de la libertad de expresión y de asociación. B) Material. Ser capaces de poseer propiedades (tanto tierras como bienes muebles) no sólo de manera formal, sino en términos de una oportunidad real; tener derechos sobre la propiedad en base de igualdad con otros; tener el derecho de buscar un empleo en condiciones de igualdad con otros, ser libres de registros y embargos injustificados, (p. 53)".

Estos antecedentes basan sus preceptos a la conformación de instituciones justas más que al sujeto en su deliberación diaria, por ello, el debate sobre la justicia no ha cesado puesto que, el contractualismo, el utilitarismo y la distribución basan la acción en beneficio mutuo y no en la solidaridad y la convivencia, de esa forma, los motivos instrumentales de las obligaciones no quedan justificados. "En medida que la solidaridad es el envés de la justicia replica a la génesis de los deberes a partir de la ampliación de las lealtades de los grupos primarios a grupos más extensos", (Habermas, 1995, pág. 42).

Desde el enfoque por capacidades la justicia se basa en los principios de libertad, dignidad y respeto, asimismo, que las personas tengan las condiciones básicas para generar el ejercicio de capacidades desde la generación de oportunidades, es decir, este enfoque tiene como principios la libertad y la dignidad de las personas.

A diferencia de los enfoques anteriores, el enfoque por capacidades pospone al sujeto como una persona capaz de construir juicios factibles sobre los fines de cada quien, es decir, posiciona al sujeto como una persona razonable y capaz de deliberar factiblemente en el sentido moral.

Para tal fin, las instituciones y la sociedad deben reflexionar sobre los elementos morales en los que se justifica una decisión, y por tanto, una postura de las acciones que elige el sujeto conforme a la libertad donde exhorta a pensar en colectividad en la mejora de la sociabilidad.

4.5 La construcción de juicios justos.

Reflexionar sobre lo más sensato puede ayudar a actuar mejor frente a otros ... así como pensar más claramente sobre los fines, objetivos y valores (Sen , 2009, pág. 62). El razonamiento exige la evaluación de un acto de justicia e injusticia contruidos a partir de elementos morales que se aplican en las acciones en relación con la razón y garantiza una factible deliberación. Así la “disciplina de la razón consiste en someter a examen crítico las creencias, razones opuestas y hasta fundamento de propios juicios del sujeto” (Sen , 2009, pág. 65).

Habermas considera que los elementos morales presuponen enunciados indicativos de acción, cada enunciado orienta la acción en medida que la vinculan con la voluntad del sujeto y asimismo determina una postura en situaciones conflictivas (Habermas, 1995). Entonces los enunciados contienen razones que permite al sujeto direccionar su comportamiento de forma adecuada.

De manera que, un enunciado enmascara una postura que fundamenta la acción y a su vez permite la construcción de juicios morales que sustentan las razones en caso de una situación conflictiva, por ello, algunos autores (Hume, 2014; Habermas, 1995; Rawls, 2013) relacionan las acciones morales al sentimiento moral, porque a partir de estos se toma una postura que le precede a la acción relacionado con el deber.

Para Hume las emociones son la primera percepción de algo justo o injusto y no es objeto de razón sino de los sentimientos, (Hume, 2014). Es decir, el sentido de las personas razonables estriba en el intuicionismo donde se considera al sujeto como cognoscente (innato en los seres humanos) y es capaz identificar los fundamentos de la justicia, que son interiorizados como suyos, es decir el sujeto se adapta al orden constituido porque es innato al ser.

Contrario a intuicionismo Habermas y Rawls parten del principio de constructivista, considera a los juicios morales como construcciones independientes al mundo y necesitan de la intuición razonada del sujeto para identificar su relación, es decir, son juicios sintéticos *a priori*. A pesar de tener éste elemento en común, el razonamiento de Habermas va hacia fines comunicativos de la construcción de lo público, mientras que Rawls busca los intereses y prioridades personales basados en los principios de la justicia.

Es claro que la exigencia de personas razonables busca un común acuerdo para brindar objetividad en lo considerado como justo, es decir, las razones brindan objetividad al proceso moral y su importancia es intentar cometer el menor número de injusticias bajo el uso de la razón. Eso no quiere decir poner fe ciega al razonamiento moral, más bien, que el diálogo razonado permite tomar en cuenta las preocupaciones de otros y evita deliberar bajo el canon de intereses o creencias particulares.

4.6 La construcción del sentido de justicia con la infancia en la escuela.

“Las relaciones basadas en el beneficio mutuo están predestinadas a desaparecer”, (Nussbaum, 2012, p. 17), pues el interés propio no está por encima del interés colectivo, esta perspectiva exige repensar en el fundamento de la sociabilidad y por tanto, la estructura de las instituciones como lo es la escuela.

En la estructura educativa las teorías de socialización de la infancia están lejos de explorar los alcances de un niño, porque dividen y estandarizan el comportamiento desde una universalidad que no se sustenta en la realidad, a pesar de los esfuerzos que introducen en el acto, los profesores, autoridades escolares y la niñez, tienen pocas herramientas que les permitan enfrentar y comprender la realidad fuera de los valores de mercado y con ello, se recurre a patrones de reproducción de un sistema educativo existente.

Así, las escuelas reproducen una estructura social a partir de mostrar a la niñez la obediencia desde el primer momento y es reforzado por la familia, (Chomsky, 2005). Por tanto, las decisiones morales quedan soportadas en la heteronomía, donde se parte del hecho que los niños no tienen la capacidad para construir juicios morales correctamente fundamentados y por tanto éstos carecen de validez y de esa manera, el marco de acción con los niños es limitado por profesores y padres de familia porque se cuestiona el desarrollo cognitivo de los niños en la parte lógica-deductiva, la principal fuente de argumentos basados en razones.

En la enseñanza de los juicios morales es necesario entender la diferencia entre juzgar lo bueno y lo malo y de elaborar un juicio moral. El primero, se forma a partir de lo que socialmente es considerado correcto y que el niño adquiere a partir de la socialización, por otro lado, el segundo, es “una serie de operaciones argumentativas y comunicativas que buscan llegar a conclusiones intersubjetivamente válidas y justificadas sobre lo que está bien y lo que está mal” (Malitowska & Bonecki , 2015 , pág. 161).

El pretender acercarnos a la construcción del sentido de justicia con la infancia no tiene que ver con dictar lo bueno o lo malo, sino construir el sentido de lo razonable, basado en el diálogo y en la constante reflexión, de esa forma, el niño es considerado como una persona razonable, más allá de ser un recipiente vacío.

Dewey encamina la educación moral a la construcción mediante la reflexión tanto del profesor como de los niños. El autor expresa:

La escuela no puede ser una preparación para la vida social, excepto en reproducir, en sí misma, las condiciones cotidianas de la vida social ... la única forma de prepararse para la vida social, es participado en la vida social, (Dewey, 1999).

En consonancia con lo anterior, Habermas menciona que el razonamiento moral necesariamente está ligado a la experiencia (Habermas, 1995). Este argumento tiene la intención de decir que la moral necesariamente es una práctica que se sustenta en el razonamiento y, por tanto, su desarrollo es ajeno a la sustancia del sujeto, sino que es construido socialmente a través de la interacción social.

En este sentido, la transformación de las escuelas en espacios justos, se relaciona con el uso de la reflexión en cada situación escolar, como es el caso del ejemplo de los niños y la flauta, donde el uso de la razón y el diálogo colocan la elaboración de un juicio de lo considerado correcto basado en razones y alejado de creencias que con dificultad se puede determinar los motivos por los cuales se toma una decisión moral fundada en éstas.

De esa manera, si se pretende fundamentar la interacción social en las escuelas en la solidaridad, no se debe juzgar el funcionamiento de instituciones justas más bien, evaluar las experiencias a las que tienen acceso los actores sociales, puesto que de ello depende el razonamiento moral de las personas y por tanto, el de los niños.

Sin embargo, las infancias aún siguen siendo las principales víctimas de estructuras educativas puesto que, se reduce su papel en la obediencia, donde las prácticas quedan subordinadas a los adultos que les rodean y de esa forma, se reducen los espacios de experiencia, y así, los entornos educativos se mantienen y reproducen. Por ello, se plantea que el sentido de justicia en la escuela se relaciona con el marco de acción de los sujetos de la estructura educativa, de esa manera se debe mirar hacia los factores que están relacionados con el sentido de justicia, puesto que es necesario evaluar las condiciones antes de juzgar la problemática o de evaluar a los medios a los cuales se tiene acceso.

Cuando se habla de escuelas justas, en definitiva, se relaciona con un mínimo de dignidad. Su principal fundamento de la dignidad se encuentra en tratar y concebir a la persona como un fin y no como un medio, (Nussbaum, 2012). El

concebir a un sujeto como un fin en sí mismo, busca un estado de bienestar presente. En el caso de la infancia, es necesario partir de una perspectiva que evalúe el acceso a experiencias que permita construir un sentido de justicia evaluando las condiciones (los medios) a los que tiene acceso en su día a día.

El ejercicio de evaluación de oportunidades vs condiciones se sustenta el enfoque por capacidades a las que tiene acceso el niño en el presente. Desde la perspectiva de Nussbaum parte de las condiciones mínimas que tienen los niños para poder acusar a los fines que se plantea el sujeto. Sen por su parte plantea su argumento sustentado en el principio de equidad: si bien no todas las personas tienen los mismos medios para tener acceso a mejores oportunidades, el ideal sería partir de las mismas condiciones, sin embargo, es un imaginario que no se sustenta en la realidad de la sociedad, una determinante para buscar las oportunidades es la libertad.

La libertad es un poder que tiene la persona para conseguir lo que se valora y la elección de lo que se pretende buscar, de esa forma, las capacidades no sólo son medios para el fin, sino que el sujeto determina el medio y el fin. En los entornos educativos la libertad está relacionada con que cada persona haga lo que le corresponde, en la armonía que permite la estructura, sin embargo, difícilmente se llega al fin de la libertad, es que es tratar a las personas como fines.

Por otro lado, en la valoración moral permite rescatar lo que es valioso para el sujeto, así como para un grupo, lo que permite el entendimiento de razones y lo anterior, permite dignificar no sólo a la infancia como personas razonables sino también a los profesores como personas reflexivas que van más allá de reproducción de la vida social.

Entonces, la reflexión de la decisión moral y sus elementos permite quitar fe a creencias poco reflexionadas, así como ser consciente de las razones por las cuales se realizan acciones y conlleva a ser comprometido con las obligaciones sin necesidad de ser supervisado por otro, sino por el entendimiento y

convicción a los preceptos contruidos. En estos escenarios basados en la acción, reflexión, ejercicio del razonamiento, el marco de libertad aumenta, pues cada persona se hace cargo de sí misma.

Por ello, la libertad en instituciones, como la educativa, no se debe buscar en la reflexión de lo que hace a una escuela justa sino en la libertad que tienen los sujetos para acceder a oportunidades de cumplir sus fines, es así que la capacidad se convierte en libertad sustantiva para alcanzar el fin, (Nussbaum, 2012).

La libertad es el fundamento principal en el que se sustenta el enfoque por capacidades cuya finalidad es brindar una libertad mayor para acceder a oportunidades que permitan alcanzar un fin. De manera que, hay una apuesta implícita por la racionalidad del sujeto que permite vivir una justicia mayor para todos.

4.7 Conclusiones

La infancia como sujeto, es racional y la evolución en su pensamiento es potenciada por su entorno, en donde adquiere experiencias que les permite construir enunciados morales que pondera al niño como ser pensante y no sólo puede obedecer, sino también, construir. Las razones por las cuales se restringe el marco de acción de los sujetos y por tanto sus capacidades, son de carácter social más que en su evolución. La construcción de escuelas justas exige un ejercicio de la libertad para asumir responsabilidades desde el sentimiento moral. Un niño es capaz de entender, comprender y razonar en medida que tiene acceso a espacios donde puede poner en práctica sus habilidades de razonamiento, y por ello, el sujeto antes de basarse en la obediencia a preceptos buscará el porqué de sus acciones.

Lo anterior, exige profesores que no enseñen los principios morales desde la heteronomía, sino enseñarlos desde la reflexión dialógica para ello es necesario generar oportunidades de experiencia en la construcción de juicios morales. En

este punto, el sentido de justicia deja de basarse en el sentido común para reestructurarlo desde el trato dialógico entre los individuos.

De esa manera, se propone rescatar el sentido de justicia desde el enfoque de capacidades, puesto que, basa el esfuerzo en generar oportunidades entre los sujetos para disminuir desiguales, sin embargo, exige fomentar relaciones horizontales entre los sujetos (incluyendo niños y adultos) para la formación de principios morales de forma consensuada.

4.8 Bibliografía citada:

Aristóteles. (2003). *ética nicomáquea*. barcelona : gredos .

Chomsky, N. 2005, Sobre democracia y educación, Vol 1, Otero ed, Barcelona: Paidós

Dewey, J. (1999). *Moral principles in education* . Chicago : Cambridge .

Dewey, J (2004), *Democracia y educación*, Madrid: Morata

Freire, (2009), *Pedagogía de la autonomía*, México: Siglo XXI

Giroux, H. A. (2003). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical* . México : Popular .

Habermas, J. (1995). *La inclusión del otro*. Barcelona : Paidós básica

Hume,, D. (2014), *Investigación sobre los juicios de la moral*, Madrid: Alianza.

Kant, I (2005), *Metafísica de las costumbres*, Madrid:Tecnos

Liebel, M, (2013), *la justicia y la infancia*. Santiago: Pehuen.

Locke, John (1995), *Ensayo sobre el gobierno civil*, México, edit. gernika

Malitowska , A., & Bonecki , M. (2015). *Moral judgment competence in pragmatist context: kohlberg, dewey, polanyi*. En B. Zizek, D. Garz, & E. Nowak, *Moral development and citizenship education* (págs. 155-168). The Netherlands: Sense publishers.

Murillo, J. y Reyes, C. (2011) *hacia un concepto de justicia social*, revista *iberoamericana de calidad, eficacia y calidad de la educación*, núm. 4, vol. 9

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades : propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones de la exclusión*, Madrid: Paidós

Platón (2003). Diálogos. Obra completa en 9 volúmenes. Volumen I y II: República. Madrid:Gredos.

Rawls, J. (2013). *Justicia como equidad : materiales para una teoría de la justicia*. (M. A. Rodilla, Trad.) Barcelona: Tecnos.

Sen , A. (2009). *La idea de justicia* . Madrid : taurus .

5 Capítulo 3: Construcción de entornos educativos justos a partir del enfoque por capacidades.

5.1 Resumen

Resumen:

Los niños tienen una relación escolar incongruente con el enfoque por derechos que pocos profesores conocen, la familia no los usa y los niños los desconocen, es por ello, que hablar de derechos sin generar oportunidades es uno de los problemas sustanciales en el tema de justicia social en la escuela, en el sentido de que si se quiere trabajar en mejorar la justicia social de la infancia no basta con un enfoque por derechos sino de promover las condiciones para el ejercicio de la participación de los niños. Este trabajo desarrolla la comprensión de los factores involucrados en el ejercicio de la participación de los niños con las oportunidades reales de desarrollar su agencia y por tanto promover el ejercicio de derechos por la infancia. La investigación se genera con tres grupos de 25 a 30 niños de 10-12 años en escuelas marginales en México. Sintetizando las descripciones de actividades de la investigación con los grupos de niños que asociado con derechos humanos y las oportunidades de su ejercicio, estos niños pueden ser vistos a participar en abstracciones y acciones de fomento del bien social, preocupación por niños más pequeños y por su medio, de manera que pueden ser interpretadas como acciones que generan justicia social. Atrae la atención que los niños son quienes menos precian los puntos de vista de otros niños y que las acciones que realizan los niños en la escuela pueden ser tomadas como distracciones de la enseñanza y aprendizaje, sin embargo, la participación de los niños reivindica un nuevo estado en la organización de la escuela y con ello, el cambio de las visualizaciones de infancia por su familia, propios compañeros y profesores en la escuela.

Abstrat:

There is inconsistency in the relationship children have with regards to their rights in the school setting. Few teachers know about these rights, families don't utilize them, and children are ignorant of them. Having said this, one of the most substantial social justice problems in schools is talking about rights without creating any opportunities. If one wants to work towards bettering social justice within the context of school-aged children, it isn't enough to simply discuss these rights, but rather, actually foster a setting in which student participation is encouraged. In this paper, I outline the factors that pertain to student participation, the opportunities they need for development, and, therefore, what it takes to promote student rights in the school setting. The research specifically looks at three groups of 25-30 students between the ages of 10 and 12 that attend marginalized schools in Mexico. In looking at the researched activities in which children had the opportunity to exercise their rights, these children were seen to participate in ways that were socially beneficial; they were aware of and watched out for the younger children, which can be interpreted as promoting social justice. It is interesting to note that, children are the ones that look down upon the points of view of other children, and that the way the children behave can be distracting. Nonetheless, student participation reclaims a new phase within the school as an organization and, with that, a changing view of school-aged children from the perspective of families, their own classmates, and the teachers at the school.

5.2 Introducción

La participación de los niños es una actividad sustancial para la construcción de la justicia social en la escuela. Esta aseveración no es nueva, pero sigue sin resolverse porque a pesar de ser un derecho, difícilmente se generan las oportunidades y condiciones para su ejercicio. Sin embargo, la participación no sólo es un derecho, ya que si se entiende de esa forma puede favorecer la exclusión de prácticas de participación en diversos entornos, a diferencia de enfoques basados en el reconocimiento y enfoques centrados en la actoría de los niños. Lo anterior es un punto de partida para la comprensión de los factores implicados en la participación infantil.

En el presente trabajo de investigación se desarrollan comprensiones de los conceptos participación y agencia relacionados a la construcción de escuelas justas. La investigación se realizó con tres grupos de niños marginados de 10-12 años en México. De la síntesis de las perspectivas de los grupos y en contraste con el marco teórico en materia de justicia social y participación, la investigación permite el entendimiento de los factores necesarios y la complejidad de generar oportunidades y condiciones en escuelas con enfoques tradicionales.

Este artículo está estructurado en dos partes: en la primera parte se plasman los argumentos y conceptos claves que fundamentan el plan de trabajo y en la segunda parte, se realiza la descripción de la comunidad de México, el plan de trabajo de la investigación y método del proyecto utilizado en la intervención instrumentado con los niños.

5.3 La justicia social en la escuela

“El aumento del PIB no se ha traducido en una mejora paralela en la calidad de vida de las personas” (Nussbaum, Crear capacidades propuesta para el desarrollo humano , 2012, pág. 19), haciendo una analogía en el campo educativo, el aumento del rendimiento escolar no garantiza la justicia social y el trato digno. Es necesario detectar las prácticas que no coadyuvan a un trato

digno en la escuela, para implementar alternativas que permitan la participación de los niños basadas en la sociabilidad y el respeto.

A pesar de que la escuela es uno de los lugares principales donde se enseñan y practican principios de justicia con la infancia, difícilmente los profesores, autoridades escolares y la familia reflexionan sobre las razones por las cuales se considera una práctica como justa, y a su vez, hay pocos documentos que discuten sobre el abordaje del concepto de justicia social con la infancia y en la escuela.

La justicia social exige el respeto por la dignidad humana (Nussbaum, 2012), implica tratar a las personas como fines y no como medios, (Nussbaum, 2007), a través de eliminar distinciones arbitrarias donde existen pretensiones rivales dentro de la estructura (Rawls, 2002). Por ejemplo, Rawls menciona la práctica del juego limpio como una noción moral básica donde hay una restricción al auto-interés, en este tipo de práctica las personas reconocen el compromiso, la responsabilidad y han aceptado los beneficios de actuar con justicia, (Rawls, 2013). De esa manera, la justicia puede significar un sentimiento de deber o que, por razones éticas, una persona se resiste a sus impulsos egoístas que perjudiquen a otras personas.

Con base a los autores mencionados anteriormente, la justicia se basa en los principios de libertad, dignidad y respeto, asimismo, se relaciona con los derechos humanos porque ambos conceptos comparten dichos principios. Razón por la cual, la convención de los derechos del niño (CDN) en 1989 implicó un gran avance en materia de justicia social con la infancia.

De esa forma, los derechos de la infancia son el umbral básico que deben tener los estudiantes en la escuela como condición mínima de justicia al brindar igualdad y bienestar a las personas. Dentro de la escuela los profesores y directivos son los principales generadores de ambientes justos, Rawls supone que el sentido de la justicia es adquirido gradualmente, lo divide en tres: moralidad con autoridad, donde la persona no está en condiciones de estimar la

validez de los preceptos, posteriormente se pasa a la moralidad de asociación, en esta se distinguen las virtudes cooperativas como la fidelidad, confianza e integridad dadas en relaciones amistosas, y por último la moralidad de principios, aquella donde un sujeto tiene juicios ya conformados,(Rawls, 1997)

Piaget concibe a la justicia como la más racional de las nociones morales. Este autor divide a la justicia en dos tipos: la retributiva y la distributiva, en la primera, la noción de justicia es inseparable a la sanción y se define por la correlación entre los actos y su distribución, la segunda implica la idea de igualdad. De esa forma el autor supone que el sentido de justicia avanza en medida que progresa la cooperación entre niños y adultos en respeto mutuo (Piaget 1993).

Entre los autores anteriores hay una semejanza en la construcción de la justicia priorizando la autoridad de un tercero con mayor experiencia, sin embargo, es necesario reflexionar las razones por las cuales un niño realiza actos con justicia, ya sea por no querer ser sancionado o por creer que la justicia es un bien en sí mismo, de esa forma, si un niño realiza actos de justicia sólo por no ser sancionado se reducen las relaciones a un beneficio mutuo; la diferencia entre uno y otro es que la primera noción respeta a las personas como un fin en sí mismo y la segunda el beneficio de no ser sancionado como un fin. Este matiz cambia por completo la finalidad de actos de justicia y por tanto, determina la finalidad de las relaciones entre niños y adultos en la escuela.

Ambos autores destacan la importancia de las personas con autoridad sobre niñas y niños para generar el sentido de justicia, por lo que los profesores son sumamente importantes al salvaguardar la libertad, el bienestar y la dignidad a partir de los derechos de las niñas y niños.

De manera que los adultos que rodean al niño delimitan, generan y promueven la forma de participar de la infancia, de esa forma se toma una postura de un concepto de justicia social en la escuela donde la participación de los niños está subordinada por el margen de acción que les permiten los adultos, basadas en las concepciones de infancia construidas culturalmente en la comunidad, de esa

forma, la participación de los niños está en manos de los adultos y por tanto, las oportunidades de actuar y participar como personas quedan en el discurso y pocas veces en la práctica.

5.4 La agencia y la participación de los niños en la escuela.

Dentro de este documento se afirma que la participación de la infancia permite la transformación de las escuelas, promueve la justicia social y dignifica su rol en la sociedad, sin embargo, al ser el marco de acción determinado por los adultos es necesario identificar las visiones que predominan sobre la infancia. Normalmente los adultos ven a la infancia como un periodo de plenitud y júbilo, donde hay pocas preocupaciones y tienen a personas que se hacen cargo de ellos, esta visión minimiza las vivencias del niño y por tanto sus opiniones y marcando así, una tendencia a la protección. Otra perspectiva es el being-coming donde la infancia es un periodo en el que se les prepara para el futuro, esta perspectiva si bien está en lo correcto, omite la participación y sus decisiones en el presente. Otra perspectiva de infancia se enfoca en el proteccionismo donde se destaca la vulnerabilidad y victimización de los niños, más allá de la posibilidad de enfrentar las problemáticas como actores en la sociedad, por último, hay otra perspectiva que considera a los niños como actores activos en la sociedad y a partir de su espacio modifican y transforman el medio.

Being-coming y el proteccionismo se relaciona con el paternalismo, la victimización y una incisiva protección de la infancia, de esa forma, a los niños se les reduce a la nada puesto que sus valores en cuanto a aportes a su medio no tienen importancia en el presente sino en su futuro, generando eso un círculo de carencias al no tener oportunidades de ejercer su agencia y por ello, hay niños que anhelan ser adultos pues cabe la posibilidad de salir a la visibilidad en su comunidad.

Cuando se considera a los niños como actores sociales y capaces de transformar su medio, la agencia percibe a la infancia como personas

responsables y capaces de decidir sobre su actuar o no actuar, (Sen, 2009). Es polémico discutir sobre la agencia de los niños, puesto que hay autores que argumentan que no poseen la madurez para decidir y actuar por un bien, otros autores manifiestan que la infancia ha probado ser capaz de dignificar su papel en la sociedad a partir de ejercer su agencia.

Nussbaum sustenta que las capacidades de los niños de libre elección están inmaduras y son susceptibles de sucumbir a las presiones parentales para trabajar o dejar sus estudios y esto se debe a su dependencia económica, entonces el Estado tiene el compromiso de garantizar las capacidades futuras, (Nussbaum, 2012:185).

Bajo este marco, se justifica restringir los derechos de los niños en especial el artículo 12, por que el paternalismo coloca a los niños en una relación de total obediencia y la servidumbre hacia los mayores (especialmente sus proveedores) y los somete a la extensión total de las decisiones de los adultos, de esa forma, (Danso, 2010, pág. 136). De esa manera, los adultos tienen mejor juicio para decidir por su bienestar. Esta postura también es muy debatible, pues la edad no determina un mejor juicio, también los adultos necesitan protección y son vulnerables ante ciertas circunstancias tal como los niños.

Un hecho que determina que los niños decidan y actúen de forma asertiva es la experiencia que adquieren de las oportunidades de actuar, es decir, del ejercicio de su agencia. Por tanto, el negar el ejercicio de derechos y espacios para procesos de actuación se relaciona con limitar las oportunidades de los niños de ser capaces de decidir, actuar y contribuir a la mejora de su ambiente y de esa forma se aumenta la desigualdad en espacios como la escuela, al reproducir relaciones desiguales entre profesores y niños donde se reproducen esquemas paternalistas.

Conforme los niños crecen, la relación entre sus padres va cambiando acorde a las responsabilidades y derechos que se les permite ejercer, sin embargo, en la

estructura educativa los niños mantienen relaciones más rígidas con los actores escolares, puesto que no sólo son factores relacionados con la edad y la evolución de sus facultades, sino que impera la desigualdad entre los profesores como poseedores de conocimiento y los niños como personas con pocos conocimientos. En estas relaciones desiguales se reducen los espacios de expresión y participación, a pesar de que los niños manifiestan un enorme interés por hacerlo. De hecho, a los niños les molesta ser excluidos o marginados de toda participación y responsabilidad, de esa forma, no se puede esperar que los niños le vean sentido a la participación si no se les permite hacerse responsables de tareas y actividades, (Liebel y Gaitán, 2012).

En espacios de sociabilidad como la escuela se aprenden diversos aspectos culturales como el género, también se enseñan los significados de ser niños y sus límites a partir de imaginarios que tienen los adultos, de esa forma los niños no indagan sobre sus habilidades y capacidades, sino que adquieren concepciones preestablecidas, por eso, es común que los niños duden o discriminen las opiniones de otro niño.

5.5 Participación infantil en la escuela.

Cuando se piensa en escuelas justas nos remite a la CDN, se estipula la protección de la niñez basándose en las condiciones necesarias para una vida digna y generar las responsabilidades de los adultos con los niños. El artículo 12 de la CDN menciona el derecho de los niños a ser escuchados y tomados en cuenta en todo proceso que les afecte, es decir, los niños ejercen su derecho al participar cuando las opiniones de los niños son escuchadas. “El derecho del niño a expresar opiniones y tomar en serio en el entorno de la escuela representarían una de las más profundas transformaciones en el avance hacia una cultura de respeto por los derechos de los niños, de su dignidad y de la ciudadanía y por su capacidad para contribuir de manera significativa hacia su propio bienestar” (Lansdown, Jimerson , & Shahroozi, 2014, pág. 4). Sin embargo, el ejercicio de los derechos a la participación implica reflexionar sobre el significado de infancia y participación desde una perspectiva intercultural

porque las personas comprenden e interpretan el mundo de acuerdo con las estructuras de su entorno, por eso los fenómenos aparentemente similares pueden ser percibidos y valorados de manera muy diferente según la lengua que hablen y las vivencias de las personas, (Liebel y Saadi, 2012)

La participación hace referencia al proceso de toma de decisión, también acerca de la forma de ser y de relacionarse, de decidir y de actuar, que caracterizan la práctica de la vida cotidiana. Por esa razón se considera que hay un valor en la comprensión de la participación más amplia como una manifestación de la acción individual dentro de un contexto social (Percy-Smith and Thomas, 2010).

El discurso de la participación infantil debe ser cuidadoso al mencionar derechos sin responsabilidades y mencionar derechos a la participación sin tomar en cuenta las perspectivas de lo que significa participar para los niños y adultos de la comunidad, puesto que cuando a la niñez no se le permite ejercer sus derechos y responsabilidades en especial el derecho a participar, genera desinterés a involucrarse como actores de cambio en las problemáticas que viven a diario, pues normalmente son maestros, padres y madres de familia y/o autoridades quienes resuelven las problemáticas.

De hecho, muchos niños fracasan o abandonan la escuela debido a un entorno pedagógico que ignora sus puntos de vista y les niega oportunidades de participación, (Lansdown, 2014). Asimismo, son excluidos de decisiones importantes ignorando un hecho contundente: las niñas y niños son co-constructores del medio escolar y por tanto de la vida social de su entorno.

Lo anterior remite a dos aspectos importantes de este trabajo: la necesidad de promover la participación infantil en la mejora del entorno escolar al retomar a la niñez como una categoría contingente que afecta a su entorno como actores sociales y cambiar la forma que son visualizados por profesores y otros adultos, para dignificar su rol en la escuela y por ende aunar a la justicia social en la

misma. Estos dos aspectos se retoman desde el ejercicio a la participación contenida en la CDN y la agenda de la infancia.

5.6 Los participantes del proceso de investigación.

La participación infantil es difícil de asegurar en países que atraviesan una crisis de justicia social, (Lansdown, 2014), en el caso de México, ser niño no es fácil, este grupo social representa el 28% de la población, donde más de la mitad viven en pobreza, de hecho, el maltrato infantil es la primera causa de muerte. Es evidente que la visión de la infancia que predomina es el paternalismo donde los padres perciben a los niños como propiedad privada, por esta razón hay una negación de sus derechos.

El abuso a la infancia es más común en grupos de niños marginados, pero también suelen tener mayores responsabilidades con su familia y su comunidad siendo a veces los principales contribuyentes en el sustento familiar, (SEDESOL, 2010). Todos los grupos se encuentran en áreas que experimentan niveles significativos de pobreza; la elección de los mismos se basó conforme a escuelas que hayan manifestado tener problemas de participación y organización social. La comunidad de estudio fueron dos escuelas que están ubicadas en la zona oriente del Estado de México, una de estas en el Municipio de Texcoco en la comunidad de San Jerónimo Amanalco y la otra en el Municipio La Paz en la localidad de La Magdalena Atlicpac. El estudio se realizó con los niños que cursaban el último año de primaria de ambas escuelas, siendo así, se trabajó con un grupo de 26 niños en la primera y dos grupos de 24 y 25 niños en la segunda escuela.

Los niños fueron invitados a participar y manifestaron interés por hacerlo. se les dio invitaciones para participar en grupos establecidos dentro de las áreas geográficas seleccionadas, donde las organizaciones anfitrionas se comprometerían a apoyar la acción por y en nombre de los objetivos de investigación de los niños. Luego se les dio información a sus padres.

Esta investigación desarrolla la comprensión de la justicia social en la escuela primaria: derechos, deberes / responsabilidades, la participación y la agencia, con niños entre 10-12 años. La investigación buscó la definición inclusiva sobre el significado de participar para los niños en relación con la CDN. Las investigaciones existentes en el campo de conocimiento de la participación infantil se enfocan en discutir los factores y concepciones de infancia y de la participación pero pocas veces parten de los conceptos que los niños, es decir, los proyectos siguen dirigidos por adultos para los fines de los adultos, aun cuando se tenga buenas intenciones, (Stokelin, 2012; Lansdown, 2014; Gaitán, 2006; Liebel & Saadi 2012; Malone, 2010; Corona, 2011), asimismo “pocas veces se argumentan las razones por las cuales se tomaron las decisiones de intervención”, (Malone 2010).

5.7 Metodología y métodos de trabajo de campo

Estos tres grupos generaron datos cualitativos a través de la acción reflexiva participativa, a partir de las metodologías de Freire (2009). Los grupos tuvieron sesiones sobre el tema de derechos del niño, participación y trabajo en equipo, posteriormente, escogieron y trabajaron sobre un problema que les preocupara en su escuela, luego, se sometieron a procesos de exploración de sus propias experiencias y significados al proyectar las fotos que ellos tomaron sobre los momentos que consideraron más importantes en la elaboración de iniciativas o proyectos de mejora de su escuela, por último, hubo un proceso de reflexión por la estrategia del caleidoscopio de la experiencia, Stokelin (2012), donde a partir de la reflexividad se les pidió a los participantes que escriban las actividades que suelen hacer. Posteriormente, especificaron las personas (relaciones) con los que se conectan durante estas actividades. Inmediatamente se pidió a los participantes subrayar aquellas personas que consideran que no consideran sus opiniones en el proceso de toma de decisiones que les conciernen. Finalmente, se les pidió pensar en las razones por las que estas personas no les escuchan, los sentimientos que tienen sobre sí mismos y lo que

se podría hacer (motivación) para cambiar la situación. Estas actividades se realizaron en sesiones de 2 a 3 horas, durante 3 meses.

Durante el desarrollo del proyecto hubo fases cuya finalidad fue promover la participación infantil en la transformación de la escuela a través del conocimiento de derechos. En la primera fase del proyecto los niños y el profesor plantearon los problemas que hay en la escuela y no se han podido resolver, preguntaron a otros compañeros sobre los aspectos que les preocupaban en la escuela, se realizaron sesiones lúdicas para motivar a participar y entrevistas semi-estructuradas sobre lo que significa participar. Luego, cada grupo tomó el control sobre qué debían hacer para transformar la escuela. En la tercera fase los niños implementaron acciones para mejorar la escuela, en ese momento los niños recopilaron fotos de los momentos que ellos consideraron importantes en la implementación de sus iniciativas, algunos niños tomaron notas sobre su experiencia. Después de la implementación, los niños y niñas buscaron estrategias para que su proyecto siguiera funcionando a pesar de que ellos ya no iban a estudiar ahí. En la última etapa se entrevistaron a los niños, padres y profesores sobre el proceso de participación de los estudiantes, las dificultades de participar y lo que visualizan de sí mismos como personas que hacen acciones de mejora del lugar.

Para un análisis más detallado de los datos se clasificó la información en tres categorías: justicia social, participación y derechos. Los niños reflexionaron sobre las fotografías que tomaron en torno a esas categorías, conceptualizando los significados de participación para sí mismos, esa información se contrastó con el concepto de la CDN.

5.8 Las limitaciones de este trabajo

Una limitación de la investigación fue no tomar en cuenta a toda la comunidad escolar, puesto que los niños más pequeños en primaria (niños de 6 años) deben de participar, expresar y explorar sus ideas y talentos, mientras que los profesores necesitan cambiar ideas paternalistas.

5.9 Hallazgos

Para la comprensión de las acciones que surgieron de los grupos de investigación de trabajo, a continuación, se describe una visión general de acciones clave que desarrollaron los grupos para el cambio de perspectivas de los niños, las habilidades y las capacidades de los niños para incidir en su medio. Se exploraron los momentos en que los niños cambiaron parte de las estructuras educativas a partir de su participación, de manera que se cuestionaron conceptos de profesores, estudiantes y autoridades escolares para reequilibrar la distribución de derechos y responsabilidades.

El objetivo principal del proyecto por parte de los niños fue dejar una mejor escuela para sus amigos y familiares, al inicio del proyecto los niños tomaron las actividades como en un juego donde podían decir sus puntos de vista. Cuando los niños indagaron sobre los problemas mostraron principal preocupación por los temas relacionados con violencia a niños más pequeños, medio ambiente, cuidado del agua y mejorar los espacios de juego durante el recreo. Cuando plantearon los principales problemas relacionados con la violencia, los niños reconocieron que son ellos quienes excluyen a los más pequeños para jugar en el recreo y los principales actores que maltratan a otros en la escuela. Los niños preocupados con temas de contaminación mencionaron que ellos tampoco tiran la basura en su lugar y que queman la basura en su casa, es decir, los niños se identificaron a sí mismos como parte del problema. En esta etapa del proyecto, el equipo interesado en combatir la violencia mencionó que las agresiones y faltas de respeto vividas en el recreo se debían a que los espacios de juego eran reducidos y por ello, las personas se pelean con facilidad. Ante esta preocupación pensaron en ampliar la biblioteca consiguiendo juguetes y de esa forma, fuese otro espacio de diversión en la escuela. Otros compañeros de ese mismo equipo consideraron necesario pintar juegos en el piso para que los niños más pequeños tuvieran un espacio en donde jugar sin ser lastimados.

En la detección de problemas surgieron dos cosas en común: el reconcomiendo de sí mismos como parte del problema y el planteamiento de acciones para un bien común. Cuando el niño se asume responsable de una acción, aprovecha la oportunidad de expresión para cambiar por un bien para todos. En esta acción el niño renuncia a un fin egoísta de obtener beneficios de la injusticia, es decir, uno de los principios de la justicia, (Rawls 2013; Nussbaum, 2012; Sen, 2009). Asimismo, se demuestra el hecho que, si bien un niño de 12 años es vulnerable y necesita protección, también es capaz de proteger y preocuparse por otras personas, entonces puede tomar responsabilidades, y por tanto ejercer su agencia.

Para realizar las acciones para la transformación de la escuela los niños realizaron las siguientes acciones:

Violencia: Hicieron una ludoteca, de esa forma mejoraron la biblioteca y podían prestar juguetes en recreo. Para ello las niñas y niños solicitaron apoyo de toda la escuela para que se donasen juguetes y también solicitaron juguetes a personas de la misma comunidad. Para reforzar esta actividad se realizó una visita guiada para que conocieran una ludoteca, así como su funcionamiento y de esa forma tuvieran más ideas para su implementación. Otros niños trabajaron en un patio escolar, se pintaron juegos en el piso para las niñas y niños más pequeños.

Contaminación: Los integrantes del equipo de trabajo hablaron con la persona encargada de limpiar la escuela para evitar se queme la basura, así como con el Director de la misma, luego pasaron a cada salón a explicar la forma adecuada de separar la basura y los beneficios de realizarlo, posteriormente pintaron y habilitaron botes para clasificar la basura en orgánica e inorgánica. Algunos niños fueron al ayuntamiento para pedir al presidente que mandara carros para tirar basura con más frecuencia

En el proceso de desarrollo de sus iniciativas los niños en ocasiones desacreditaron los puntos de vista de sus compañeros y recurrieron a

profesores en busca de respuestas, esta acción provocó molestias entre integrantes de grupo porque entre ellos había niños a los que no se les escuchaba y no se permitió opinar sobre las acciones a desempeñar.

Los niños expresaron enojo y ganas de dejar de trabajar con su equipo. De forma que vivieron un reconocimiento equivocado ... que es una forma de opresión. Más allá de la simple falta de respeto, puede infligir una herida grave, que agobia a las personas con un menosprecio de sí mismas que las inhabilita. El debido reconocimiento no es simplemente una cortesía, sino una necesidad humana, (Fraiser, 1995).

En la última fase del trabajo los niños invitaron a sus papas para enseñarles las acciones en las que habían trabajado en los últimos tres meses. los niños compartieron su experiencia de participación en la escuela, las dificultades del proceso de organización y acción, para ello, describieron el proceso de realizar una iniciativa en la escuela.

Uno de los proyectos con más impacto en los familiares fue la ludoteca. Los padres de familia expresaron su orgullo y se comprometieron a integrarse al proyecto con la finalidad de que ese espacio escolar se convirtiera en comunitario. Cuando los padres de familia sugieren unirse con los niños hay un *reconocimiento positivo* hacia ellos como personas que se preocupan y pueden hacer cosas buenas por su escuela y comunidad.

Los niños expresaron la dificultad de realizar una acción y que cada detalle de su proyecto significó mucho trabajo, una niña expresó “yo nunca pensé que podríamos hacer un cambio, sólo somos unos niños”, otro niño expresó: “ahora creo que soy capaz de cambiar al mundo”.

Estas frases muestran que los niños dudaron lograr terminar sus acciones de mejora en la escuela, también mencionaron que los cambios pueden surgir en su casa con sus propias acciones, es decir, se concibieron como actores al reconocer el actuar y expresar sus opiniones en interacciones en su vida

cotidiana, ... convirtiéndose en un actor social con las capacidades que se construyen a través de la reflexividad y la interacción, (Stoecklin, 2012).

El desarrollo de la agencia no es lineal entre la interacción, la evolución de sus capacidades y contextos dinámicos en que viven, más bien, es un proceso de toda la vida. De esa forma la participación no se basa en actividades sino en una postura ante la vida cotidiana donde los niños se asumirán de diversas formas, es decir, no se pretende demostrar que la participación activa es la mejor forma de participar.

Al finalizar el proyecto se aplicó una entrevista con la finalidad de indagar sobre el concepto de participación a la niñez, donde expresaron que participar significa: ser escuchado, opinar, poder hacer cosas, apoyar, ayudar, orgullo. Consideran que no hay participación por su parte cuando no son escuchados. Las personas que censuran sus opiniones son miembros de su familia, en su mayoría opinaron ser ignorados por sus propios compañeros. Ellos consideran no ser escuchados porque ellos son menores, porque no creen en ellos o porque les dicen que no entienden. Al respecto una niña expresó: *“Los adultos creen que los niños no podemos hacer lo mismo que ellos”*.

Los niños piensan que la forma de cambiar para poder participar es: dar sus ideas, trabajando en equipo, apoyando a los que no son escuchados, hablar con las personas para que los escuchen y cambiando a las personas mayores.

5.10 Discusión

Este estudio revela los tres principios en los que la participación ayudan a construir justicia:

- Los actos producen que los actores se conviertan en responsables ante su comunidad
- Los actos de reconocimiento positivo por los integrantes de la escuela.

- Los actos de reflexividad de los niños en torno a su reconocimiento como personas capaces de transformar su entorno

El trabajo de campo también reveló que, si los niños tienen la oportunidad de opinar y realizar acciones para transformar la escuela, tomarán la responsabilidad y el compromiso de terminar sus acciones.

En contraste con la hipótesis donde la participación de los niños es una actividad sustancial para la construcción de la justicia social existen tensiones que permanecen en este marco como el reconocimiento de los niños como capaces de deliberar de manera justa y como personas que asumen sus responsabilidades al actuar, ya que prevalecen los imaginarios de los niños como personas en evolución y personas del futuro en la sociedad. Con la presente investigación no se pretende decir que los niños tienen un sentido de justicia ya desarrollado, más bien, en la medida que hay ejercicio del sentido de la justicia, los niños son co-constructores de escuelas justas. Si los niños son aislados de estas prácticas, se aumenta su vulnerabilidad en el proceso de toma de decisión, en la participación en su comunidad y por tanto en su agencia.

5.11 Conclusión

Mientras que el móvil de la educación se instale en hacer a las personas productivas para que puedan tener mejores salarios, pensar en el futuro de los niños y no el presente, los valores inmateriales como la participación carecen de sentido y es difícil generar cambios al orden previamente establecido.

Más allá de esperar que las escuelas justas hagan cambios a un buen trato a la infancia es importante construir escuelas que reflexionen de los derechos de otro, sobre generación de oportunidades de actuación y el ejercicio de la agencia, de forma que la participación infantil termina siendo una máxima si se pretende hablar de justicia en las escuelas. Asumir a los niños como capaces

de transformar su entorno los dignifica como personas y les da otra posición social en la escuela y su comunidad.

Los preceptos, que se tienen sobre la infancia por parte de los adultos, se van enseñando a los niños hasta que ellos mismos dudan de su propia capacidad, por ello, la mejor forma de cambiar lo que se piensa de la infancia es escuchándolos y permitirles ser parte de acciones que promuevan la justicia, de esa forma, ideas que se tienen sobre su desarrollo serán cuestionadas por la propia experiencia.

5.12 Bibliografía citada:

Alderson, P. (2010). Younger children's individual participation in all matters affecting the child. En Barry Percy-Smith & Nigel Thomas (Eds), *A handbook of children and young people's participation*, pp. 88-96. New York: Routledge.

Freire, P. (2009), *Pedagogía de la autonomía*, México: Siglo XXI

Gaitán L. y Liebel M. (2012) *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*, Madrid: Síntesis

Lansdown, G. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to

participation. *School Psychology*, 3-14, [revista digital].

Lansdown, G. (2010). The realization of children's participation rights: critical reflections. En Barry Percy-Smith & Nigel Thomas (eds), *A handbook of children and young people's participation*, pp. 11-23. New York: Routledge.

Lansdown, G. (2005). Evolución de las facultades del niño, Siena: UNICEF

Liebel, M. & Saandi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, núm 39, 33-44, [versión electrónica].

Liebel, M. (2013). *Niñez y justicia social repensando sus derechos*. Santiago : Prhuén .

Larkins Cath (2014), Enacting children's citizenship: Developing understandings of how children, childhood, Vol. 21(1), 7–21

Percy-Smith, B. & Thomas N. (2010). *A handbook of children and young people's participation*. New York: Routledge.

Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. Madrid : Fondo de cultura económica .

Rawls, J. (2013). *Justicia como equidad : materiales para una teoría de la justicia*. (M. A. Rodilla, Trad.) Barcelona: Tecnos.

UNICEF (1989): *Convención Internacional de los Derechos del Niño*, ONU, Ginebra.

Stoecklin, D. (2012). Theories of action in the field of child participation: In search of explicit frameworks. *Childhood, volumen 19*, 1-14, [versión electronica].

Covell, K. (2013). Educación de los derechos humanos de los niños como medio para la justicia social: un estudio de caso desde Inglaterra. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 35-48.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades : propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones de la exclusión*, Madrid: Paidós

Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. Madrid : Fondo de cultura económica .

Rawls, J. (2013). *Justicia como equidad : materiales para una teoría de la justicia*. (M. A. Rodilla, Trad.) Barcelona: Tecnos.

Sen , A. (2009). *La idea de justicia* . Madrid : taurus .

6 Capítulo 4: Promoción de la participación infantil y ambiental en entornos escolares: proyecto de intervención centrado en brindar habilidades para la acción social.

6.1 Resumen

Resumen

La finalidad del presente trabajo fue promover la participación infantil por medio de un proyecto de intervención, para plantear, planear y realizar acciones que permitan la transformación positiva de su entorno educativo en torno a problemáticas ambientales y sociales y de esa forma, coadyuvar a la mejora del centro educativo por parte de la niñez, de esta forma retomar a la niñez como actores de cambio.

En la construcción e instrumentación del plan de trabajo se retoma a la participación como una oportunidad de actuación que permite vivir y desenvolverse, y por tal, opinar y expresarse con la niñez y los adultos de su comunidad escolar, asimismo la niñez se visualiza como una categoría contingente; ambos conceptos son constructos sociales de visiones locales y universales. Este estudio se utilizó a la investigación-acción como método, como técnicas para la recopilación de información el caleidoscopio de la experiencia y la entrevista abierta a partir de ello, se identifica la necesidad de promover los derechos de la participación no sólo por los adultos y jóvenes que interactúan con la niñez, sino también con niñas y niños puesto que la discriminación y omisión del derecho a participar se da también por sus compañeros.

Palabras clave: participación infantil, actores y derechos de la participación

Abstract:

This study is descriptive whose purpose was to promote child participation through an intervention project to propose, plan and implement actions to the positive transformation of their educational environment around environmental and social issues and thus, contribute to the improvement of the school by the children, thus resume to children as agents of change.

In the construction and implementation of the work plan is resumed participation as an opportunity for action that allows live and function and, as such, to think and speak with the children and the adults in their school community, children also displayed as a contingent category; both concepts are social constructs local and universal visions. This study used the action research method, as techniques for gathering information kaleidoscope of experience and open interview from this, the need to promote the rights of participation not only by adults and is identified interacting with young children, but also children as discrimination and omission of the right to participate is also given by peers.

Key words: children participation, actors and participation rights.

6.2 Introducción

Se vive una revolución de tener una economía de mercado a convertirnos en sociedades de mercado, la diferencia entre una y otra estriba en que la primera es un instrumento de organización de la actividad productiva y la segunda son los valores del mercado los que rigen la vida cotidiana de las personas (Sandel, 2013) y bajo esta óptica el modelo económico ha abusado de la naturaleza bajo la frase: “El fin justifica los medios”.

Este modelo de crecimiento económico se apoya en enfoques educativos que influyen en reproducir la sociedad “consumista” por medio de prevalecer los derechos sobre las responsabilidades, inculcar el deseo por bienes materiales por encima de los inmateriales y fomentar el individualismo, y por tanto, se tienen sociedades que exigen soluciones que procedan del gobierno, delegando la capacidad de cambio a su forma de vivir a personas ajenas a su realidad.

A partir de lo anterior se propone reflexionar sobre la problemática ambiental como una crisis social, que ha llevado a este modelo económico por el cambio de lo que es valorado y lo anhelado en una sociedad, en especial en el ámbito educativo, por ello, es necesario hablar de la niñez como un sector que, al ser parte de la problemática puede y debe visualizarse no sólo como los próximos ciudadanos de la sociedad, sino como actores de cambio en su entorno.

6.3 La infancia en la sociedad

La sociología de la infancia comprende a la niñez como una categoría permanente en las sociedades –aunque sus miembros se renueven constantemente– y como un fenómeno socialmente construido y variable en términos históricos. Básicamente divide el estudio de la niñez en dos grandes perspectivas: la contemporánea y la constructivista (Pavez, 2012).

La primera perspectiva visualiza a la infancia como una etapa presocial, como producto inacabado o personas que van a ser moldeadas para poderse adaptar

a la sociedad, los impulsores de este pensamiento son: Parsons, Durkheim, Locke, Rousseau, entre otros.

La segunda perspectiva esta fundamenta en Beger y Luckmann que consideran el desarrollo y la socialización infantil en diferentes contextos como dinámica, al cambiar en un tiempo y espacio ellos reconstruyen su realidad, de esta forma, se concibe a la infancia como fenómeno social, (En Pavez, 2012).

Lo anterior remite a dos aspectos importantes de este trabajo: la necesidad de retomar a la niñez como una categoría contingente que afecta a su entorno al ser actores sociales y así, promover la participación infantil de forma consciente y activa en la mejora del entorno escolar y ello con la finalidad de no sólo difundir los derechos de la participación en la niñez, sino también de empoderarlos como actores en su entorno. Estos dos aspectos se retoman no sólo desde el ejercicio a la participación contenida en la Convención de los Derechos del Niño CDN, sino también en el marco de acción de los niños.

A partir de ello, el objetivo del presente trabajo fue promover la participación infantil en espacios escolares brindando habilidades que permitan la acción colectiva y con ello, coadyuvar la mejora del centro educativo a partir de la iniciativa y la participación de la comunidad escolar, en especial de niñas y niños. La población que se tomó en el presente estudio son 27 niñas y niños del curso de sexto de primaria en la escuela primaria indígena “Kuajthemok” ubicada en el municipio de Texcoco en el Estado de México.

Este artículo está estructurado en dos partes: por un lado, los argumentos y conceptos claves que fundamentan el plan de trabajo en conjunto a las necesidades detectadas en la comunidad escolar y la segunda parte expone los pasos y el método del proyecto de intervención instrumentado con la niñez cuya finalidad fue plantear, planear y realizar acciones en el entorno educativo.

6.4 Sobre la participación como necesidad educativa

Hablar de ambientes democráticos en la educación nos remite sin duda a la CDN que estipula la protección de la niñez basándose en las condiciones necesarias para una vida digna, así como generar las responsabilidades de los adultos para proporcionar la mejor atención posible. A partir de la estipulación de este documento se inician grandes esfuerzos en investigación por parte de algunos teóricos, entre ellos Lansdown (2010) considera el ejercicio del derecho de la participación referente a opinar y ser tomados en cuenta en todo procedimiento que pueda afectarles de forma positiva o negativa (artículo 12) permite la difusión de la CDN entre la niñez.

No se puede negar el avance en el reconocimiento de los derechos de la infancia por parte de la sociedad, así como el avance en el estado del conocimiento sobre esta línea de investigación, sin embargo, es indispensable tener presente la universalidad de este documento, ello implica que va dirigido a todos los seres humanos, al margen de las barreras nacionales, étnicas y culturales, (Sacavino, 2012, pag. 43) y con ello ignora la particularidad de cada comunidad.

Alderson (2010) señala que la participación tiene mayor enfoque en la provisión y la protección y eso es lógico a partir del siguiente postulado de la CDN: *"... el niño por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento"* (CDN, 1989, pág. 2), Lo anterior, pone en evidencia el reconocimiento del niño como un ser inconcluso que carece, por el momento, de las habilidades suficientes para desenvolverse de forma plena en la sociedad, y no visualiza a la niñez como categoría de cambio desde sus posibilidades y alcances permitidos por las personas que le rodean. Asimismo, a lo largo del documento se visualiza el predominio por las garantías individuales que tiene el niño las cuales deben ser garantizadas por los adultos, por tanto, destaca el ejercicio pleno de los derechos hacia un bien individual de autorrealización más que a un plano colectivo, como también la definición de

infancia se hace en términos de universalidad, sin tener en cuenta las particularidades de edad, género, diversidad cultural, entre otros tópicos importantes.

Ante ello, se considera indispensable hablar de la participación infantil como un fenómeno social que necesita ser analizado desde el rol que tiene la infancia en su comunidad, la concepción de participación infantil construida por el entorno específico y por la CDN como visión universal de la niñez, ello con la intención de visualizar los retos que conlleva el análisis de la participación infantil desde la perspectiva constructiva de la sociología de la infancia desarrollada por Gaitán (2013), Pavez (2012), entre otros.

La importancia de tener en cuenta a la participación como prácticas reales por y con los niños, que brindan una contribución a la familia y la comunidad, por medio de asociaciones en actividades, identificado y respondiendo a problemas de la comunidad en relaciones sociales. En este sentido, se comprende a la participación como una posibilidad u oportunidad del niño de ganar mayor margen de acción, más poder e influencia en una sociedad, pero también como posibilidad u oportunidad del individuo de escapar de una posición marginal y de lograr más reconocimiento social y mayor pertinencia (Liebel y Saandi, 2012).

La participación entendida como una oportunidad de actuación permite vivir y desenvolverse en su entorno como actores sociales, y por ello tener una influencia en la transformación del medio, es decir, la participación implica acción, al respecto, Crozier y Friedberg, (1990) se refieren a la acción colectiva como un sistema concreto que no es una circunstancia natural, puesto que provoca muchos problemas no sólo a la niñez sino a la sociedad en general.

Tal vez lo anterior sea el motivo de la afirmación realizada por Percy Smith (2010) la práctica ha superado a la teoría en el terreno del conocimiento sobre la participación infantil, puesto que las personas que conviven con la niñez a menudo se percatan el complicado hecho de la toma de acuerdos entre ellos,

cumplir con acuerdos establecidos, así como la realización de acciones en conjunto.

Con base a la investigación presentada, la participación es entendida como un proceso de transformación que permite dignificar a la infancia por medio de su intervención, pero al ser un proceso, las oportunidades de construir y trabajar con habilidades como el diálogo, reflexión deben ser parte de la cotidianidad puesto que son elementos clave para la organización y la acción de la participación.

6.5 Sobre la comunidad del estudio

Se realizó el proyecto de intervención en la comunidad de San Jerónimo Amanalco, en el Municipio de Texcoco, en el Estado de México, al manifestar problemáticas la participación entre las personas y con la niñez por parte de personas de la comunidad como por parte de profesores de la escuela primaria Kuajthemok. En el primer acercamiento se buscó identificar las formas de organización de las personas, la percepción sobre el apoyo y resolución de problemáticas en la comunidad y de los niveles de confianza que sienten con otras personas en el lugar. Cabe destacar que en todas las comunidades visitadas se identificaron formas de organización que emplean para resolver problemas, sin embargo, las de interés en esta investigación son aquellas que provienen de la organización de las personas y no de las instituciones gubernamentales como normalmente sucede en esa comunidad.

Algunos habitantes de San Jerónimo Amanalco apoyan en actividades de la comunidad como es la fiesta del pueblo con cooperaciones económicas, pero difícilmente realizan acciones que ayuden a la mejora del lugar donde habitan. Las personas que se encargan de organizar los eventos son conocidos con el nombre de Mayordomos, los cuales son voluntarios que están organizados por la iglesia. Las organizaciones de la sociedad lideradas por la iglesia no se involucran con actividades del ayuntamiento como es el encarpetado de avenidas de la comunidad.

Los niños ayudan en tareas económicas de la familia como en la agricultura y en el corte de tela, las niñas ayudan en quehaceres de la casa como cocinar, la limpieza, ambos no reciben pago por estas actividades, pues es tomado como obligación del hijo o hija de ayudar a sus padres

En la escuela la situación no es muy diferente, puesto que, según las personas del lugar, los padres de familia trabajan desde el individualismo y no se apoyan con otros padres de familia a menos que se les obligue a participar. La forma de promover la participación para mejorar la escuela es implementando un sistema de multas o castigos que se hacen acreedores las madres y padres de familia al faltar a una actividad convocada.

Sobre la niñez, los profesores de las escuelas primarias mencionaron que no les gusta trabajar en equipo, aunque lo fomentan porque así viene indicado en el programa de la Secretaría de Educación Pública, sin embargo, los niños no cumplen acuerdos con sus compañeros y a veces son una minoría quienes terminan haciendo el trabajo de todos.

Lo anterior muestra poco interés por las actividades de importancia para todos, el tipo de ayuda que se da por parte de los integrantes de la comunidad es económica, por lo que existe apoyo a problemáticas de la comunidad, pero la ayuda cae en el asistencialismo, así, las redes sociales para resolver problemas son débiles y se reducen a atender problemáticas de fiestas patronales. Mientras que niñas y niños difícilmente se visualizan como agentes de cambio pues consideran que los adultos son los que deben realizar esas acciones.

6.6 Enfoque metodológico

La siguiente investigación se abordó desde el método de la investigación-acción ubicado dentro del paradigma cualitativo. Se recolectó la información con base a las siguientes categorías de la investigación: organización de iniciativas emprendidas por la niñez y acción colectiva.

El primer paso del procedimiento de la investigación fue un acercamiento a la comunidad de San Jerónimo Amanalco, luego se generaron las categorías de la investigación basadas en las necesidades y la información proporcionada por actores de la comunidad sobre la participación de la niñez en la misma, a partir de ello, se generó el plan de trabajo en colaboración con el personal docente de las instituciones, posteriormente se dio el seguimiento de la instrumentación del plan de trabajo y por último se realizó la evaluación del proyecto de participación por medio de la reflexión con el uso del método caleidoscopio de la experiencia por la niñez sobre sus experiencias de participación y a partir de ello, indagar sobre el concepto de participación en una entrevista abierta.

6.7 Plan de trabajo para la investigación-acción

A partir de la revisión teórica, la indagación en la comunidad y la toma de acuerdos con los profesores de sexto grado escolar, se reflexionó el papel de la niñez y las formas de ejercicio de la participación de la escuela primaria “Kujtemoc” el proyecto consistió en las siguientes fases:

1. Piensa en un problema: En esta etapa se le invitó a la niñez a reflexionar sobre cuestiones de agrado y desagrado sobre su comunidad (gustos personales), a partir de ello, se generan posibles soluciones, para ello, se plantearon preguntas generadoras desde el método de (Freire, 2009).
2. Localiza el problema: Niñas y niños identificaron espacios donde percibieron la necesidad de cambio en su comunidad, por ello fue necesario realizar preguntas a niñas y niños de la escuela sobre lo que consideran un problema en la institución, así como a personas de la comunidad. Para ello, se visitaron lugares concurridos como son: la explanada municipal, el tianguis y centro de salud.
3. Articula con tus posibilidades: La niñez enfoca su poder de transformación a sus recursos materiales y humanos, asimismo a los espacios que tiene acceso a nivel individual. A partir de un consenso grupal se reflexionó cada

problemática con tres directrices: ¿Es posible?, ¿Es real? y ¿Depende de mí?, posteriormente se seleccionaron los problemas que más les llamó la atención. Las problemáticas que las niñas y niños mencionaron como importantes a tratar en su comunidad fueron: Violencia en el recreo, pocos espacios para poder jugar en recreo, la salud de las personas, la contaminación, en especial, que se queme la basura en todas partes de la comunidad y en la misma escuela, que se vuelen los balones cuando juegan fútbol.

De las problemáticas planteadas las niñas y niños escogieron hacer algo por la violencia en el recreo, mejorar la biblioteca y pintar las canchas de la escuela.

4. Negocia el proceso con otros: Cada persona identificó a otros niños del grupo escolar que tengan las inquietudes similares en cuanto a la percepción de un problema en su escuela, para llegar a acuerdos que permitan planear acciones. En estas sesiones, las niñas y niños formaron equipos de trabajo con base al interés que tuvieran de trabajar en resolver un problema, luego plantearon todas las acciones necesarias e indagaron sobre los recursos materiales que necesitaban y posibles soluciones para conseguir el material para resolver la problemática seleccionada.

En esta etapa del proyecto el equipo interesado en combatir la violencia mencionó que las agresiones y faltas de respeto vividas en el recreo se debía a jugar en espacios reducidos y por ello, las personas se pelean con facilidad. Ante esta preocupación pensaron hacer crecer su biblioteca consiguiendo juguetes y de esa forma, fuese otro espacio de diversión en la escuela. Otros compañeros de ese mismo equipo consideraron necesario pintar juegos en el piso de la escuela escolar para que los niños más pequeños tuvieran un espacio en donde jugar sin ser lastimados.

Otra temática trabajada por otro grupo de trabajo fue la contaminación donde decidieron evitar que se queme la basura en la escuela, así como informar a sus compañeros de la institución cómo se puede separar la basura para contaminar y reciclar.

5. Trabaja en tu idea: En esta parte se pusieron en marcha las acciones planeadas en la fase anterior con la finalidad de transformar el contexto.

Niñas y niños tuvieron tres horas semanales para realizar las acciones necesarias para poder realizar las acciones necesarias para transformar su entorno, aproximadamente cinco semanas realizaron las siguientes acciones de mejora:

Violencia: Hicieron una ludoteca en un aula que era la bodega de la escuela, de esa forma mejoraron la biblioteca y podían prestar juguetes en recreo. Para ello las niñas y niños solicitaron apoyo de toda la escuela para que se donasen juguetes y también solicitaron juguetes a personas de la misma comunidad. Para reforzar esta actividad se realizó una visita guiada para que conocieran una ludoteca y su funcionamiento y de esa forma tuvieran más ideas para su implementación.

Violencia en el patio escolar: Niñas y niños pintaron las canchas de la escuela donde colocaron juegos para las niñas y niños más pequeñas. Al término de la actividad realizaron un torneo de fútbol para la inauguración de las canchas.

Contaminación: Los integrantes del equipo de trabajo hablaron con la persona encargada de limpiar la escuela para evitar se queme la basura, así como con el Director de la misma, luego pasaron a cada salón a explicar la forma adecuada de separar la basura y los beneficios de realizarlo, posteriormente pintaron y habilitaron botes para clasificar la basura en orgánica e inorgánica.

6. Ánima a tu comunidad: se invitó a la comunidad escolar a conocer los resultados obtenidos y con ello, “contagiar” a otros de entusiasmo y motivación para generar más acciones. Al finalizar, las niñas y niños compartieron su experiencia de participación en la escuela, las dificultades del proceso de organización y acción, para ello, describieron el proceso de realizar una iniciativa en la escuela.

De forma paralela al planteamiento de iniciativas, se realizaron sesiones lúdicas de apoyo que promovieron el uso de habilidades y valores que les ayudaron en la realización de iniciativas en su entorno. Estas son:

a) Base común: En estas sesiones las niñas y niños identificaron el papel de los valores de responsabilidad y la confianza en la toma de acuerdos para conseguir un propósito. El diálogo se convierte en la estrategia primordial para poder lograr pasar por un espacio sin ser tocados por una cuerda que gira en dirección a las manecillas del reloj, si un compañero es tocado por la cuerda todas las personas que hayan logrado pasar sin ser tocados regresarían al punto inicial. La actividad concluyó cuando niñas y niños tomaron acuerdos que permitieron que todas las niñas y niños estuvieran del otro lado.

b) Paso a paso: los participantes eligieron una ruta crítica para superar las pruebas de un rally a partir de la toma de acuerdos y el análisis de las consignas en cada etapa de la actividad. Niñas y niños tenían que superar 10 retos en el menor tiempo posible, cada reto cumplido se les entregaba una tarjeta, de esa forma, ellos debían ordenar estratégicamente qué actividad hacían primero.

c) Crea el cambio: niñas y niños reflexionaron sobre sus derechos y la forma en que ellos los ocupan en su comunidad.

6.8 Sobre la evaluación del proyecto por parte de las niñas y niños

Al término del proyecto se aplicó el método caleidoscopio de la experiencia, esta herramienta ha sido utilizada en varios países entre ellos Suecia y Finlandia. Permite reflejar la forma en que un determinado niño piensa, dando valor a la reflexividad del niño desde diferentes dimensiones para describir experiencias y debe haber un secretario por cada dimensión. Esto reduce el riesgo de utilizar categorías etnocéntricas en los pensamientos de los adultos y permite conocer las opiniones de los niños. (Stoecklin, 2012).

Las niñas y niños reflexionaron en cada mesa sobre los siguientes tópicos: motivación, valores, actividades, relaciones con otras personas e imágenes del ser. Un niño de cada mesa de trabajo fungió como secretario y no cambió de lugar, más bien coordinó y redactó el informe de lo comentado en su mesa, de esa forma, las ideas principales de cada tópico se capturaron por lo que los niños consideraron importante.

En el tópico de la motivación se mencionó como aspectos motivantes lo siguiente: haber logrado sus metas, la donación de juguetes por parte de las personas, personas de la escuela ajenas del proyecto quisieran ayudar, el verse trabajar juntos y ver la ludoteca terminada. Como factores no motivantes mencionaron que maestros de la escuela y hasta el director dijeran que no iban a lograr sus iniciativas, que sus compañeros no los escuchaban, que pelearan por cosas que no tenían caso y que sus papas pensaban que no era importante terminar su proyecto.

Sobre las actividades las niñas y los niños mencionaron las actividades que hicieron durante el proyecto, mencionaron el agrado por trabajar juntos a pesar de que es difícil y peleaban mucho, pero no se dieron por vencidos.

Los valores que mencionaron fueron: la responsabilidad, confianza y respeto como principales, también mencionaron que muchas veces sus compañeros a pesar de saber lo importante que es cumplir sus acuerdos no lo hacían y eso les provocó coraje. Asimismo, en esta mesa se habló sobre la importancia de escucharse y tomar en cuenta las opiniones porque cuando no lo hacían había problemas.

Las relaciones con los otros fueron, sin lugar a dudas, un tópico controvertido porque expresaron emociones como: coraje, decepción, impotencia, consternación, tristeza, entre otros, provocados al no ser escuchados y no poder expresar su opinión con sus compañeros porque hay niñas y niños que dicen que se tiene que hacer y no permiten ni hablar a los demás.

En el t3pico de opiniones sobre si mismos comentaron sus sentimientos al haber concluido el proyecto, entre ellos: felicidad, sorpresa, orgullo, saber que pueden lograr lo que quieran, entre otros. Enfatizaron su aprendizaje al trabajo en equipo. Al respeto una ni1a opin3: *“Antes no participaba porque casi no hablaba ahora opino y participo”*.

6.9 Conclusiones

Los retos que enfrenta la sociedad ante la crisis ambiental por la falta de acciones sustantivas por parte de las transnacionales y grupos de poder son m3ltiples, en especial el planteamiento de un crecimiento infinito en consumo insumos finitos por lo cual, es necesario la participaci3n de cada persona de la sociedad para defender y actuar en el uso racional de recursos naturales, econ3micos y sociales, aunque ello implique una transformaci3n del consumismo actual.

Por tanto las problem3ticas del medio ambiente le compete a cada persona de la sociedad, ello significa la no exclusi3n de la ni1ez como personas activas, pues al ser afectadas con este deterioro del ambiente deben tener un punto de vista sobre el fen3meno, por ello la finalidad de la educaci3n m3s que visualizar a la ni1ez como pasiva debe concebirla como activa e incluir en su curr3culo la reflexi3n para la conciencia de problem3ticas sociales, para generar una conciencia que decante en la acci3n. La concepci3n de la ni1ez en un grupo es determinante para poder transformar la educaci3n en un veh3culo para la promoci3n de los bienes inmateriales como lo es participaci3n de la sociedad, por ello, se debe reconocer el rol que cambia y var3a dependiendo de la visi3n que se tenga de este sector, esta visi3n incide en las actividades y roles que tenga dentro de ese grupo social

Los centros escolares antes de promover la participaci3n es necesario indagar las pr3cticas que la ni1ez considera participativas y c3mo considera que debe y puede participar en la escuela de lo contrario se limita su participaci3n a creencias adultoc3ntricas por parte de la comunidad escolar.

A partir de la instrumentación del proyecto de intervención se coincide con Crozier, M. & Friedberg (1999), en cuanto la organización y la acción colectiva no es natural, por ello, las dificultades de que se presentan en la organización y en la acción colectiva se deben a las pocas experiencias que tiene la niñez al respecto y por tanto la necesidad de trabajar con habilidades que permitan mayor fluidez en dichas tareas.

La participación de la niñez en las iniciativas que plantearon, demostró la dificultad que existe en opinar y en expresar los puntos de vista, pero sobre todo, en saber escuchar a sus compañeros, se identificó que las niñas y niños se sintieron ignorados por sus mismos compañeros, es decir, piensan que es más difícil que un niño o niña los escuche. De tal forma, la promoción de la participación no sólo debe de tomar en cuenta la concientización de los adultos, ancianos y jóvenes involucrados en el entorno escolar, el conocimiento de los derechos de la participación, sino también a la misma niñez sobre su derecho a la participación de sus compañeros y su capacidad de actuar y de pensar.

Asimismo, el calidoscopio de la experiencia permitió el análisis de tópicos que implicaron su participación en el proyecto realizado y redactado por ellos. En ese informe se destacaron las emociones que les provocó participar y ser parte de los cambios de su escuela.

6.10 Bibliografía citada:

Alderson, P. (2010). Younger children's individual participation in all matters affecting the child. En Barry Percy-Smith & Nigel Thomas (Eds), *A handbook of children and young people's participation*, pp. 88-96. New York: Routledge.

Crozier, M. & Friedberg, E. (1990). *El actor y el Sistema, las restricciones de la acción colectiva*. Distrito Federal: Patria.

Lansdown, G. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to

participation. *School Psychology*, 3-14, [revista digital].

Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: critical reflections. En Barry Percy-Smith & Nigel Thomas (eds), *A handbook of children and young people's participation*, pp. 11-23. New York: Routledge.

Liebel, M. & Saandi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, núm 39, 33-44, [versión electrónica].

Pavez, I. S. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, núm.27, 81-102, [versión electrónica].

Percy-Smith, B. & Thomas N. (2010). *A handbook of children and young people's participation*. New York: Routledge.

UNICEF (1989): *Convención Internacional de los Derechos del Niño*, ONU, Ginebra.

Sacavino, S. B. (2012) Democracia y educación en derechos humanos en América Latina. Bogotá: Desde abajo

Stoecklin, D. (2012). Theories of action in the field of child participation: In search of explicit frameworks. *Childhood*, volumen 19, 1-14, [versión electrónica].

7 Conclusiones finales.

A lo largo del documento se han revisado los principales investigadores que estudian la participación de los niños y su impacto en la construcción de escuelas justas. Como se ha denotado, las aportaciones teóricas para la comprensión de ambas categorías han sido poco trabajadas. Con el fin de generar explicaciones en dicha relación, se ha recurrido a las posturas teóricas que rescatan a la infancia como actores sociales (Stoecklin,2012; Pavez,2012; Corona, 2003; Liebel, 2007; Gaitán,2002; entre otros) así como el abordaje del estudio de la justicia desde un enfoque constructivista y/o dialógico (Habermas, 1995; Dewey, 2004; Sen, 2009; Rawls, 2013; Kant, 2005; entre otros).

Los estudios de la infancia como actor social se centran en la participación de los niños en cuanto a su hacer y actuar, mientras que los postulados de justicia constructivista aluden al común entendimiento de principios generales y así, construir principios mutuamente aceptables entre las personas afectadas. Bajo ambos preceptos, la participación de los niños es indispensable en la construcción del sentido de justicia para superar el sentido común hacia el común entendimiento y, por tanto, se subraya la importancia de retomar a la infancia como actor social.

De esa manera, la participación infantil es imperativa en la construcción de escuelas justas, en este tenor, alude a un proceso relacional entre los adultos que le rodean y la forma en que opinan, argumentan, se expresan, hacen, y por tanto, construyen su entorno en la estructura social, así, hay mayor importancia por su vida presente que por la incidencia de sus acciones en su futuro.

A partir de los postulados anteriores, se diseñó un proyecto de intervención en conjunto con profesores y niños, que a diferencia de muchos otros en el campo de la participación infantil, su finalidad principal fue abrir espacios de participación reconociendo la forma de ser, actuar, relacionarse con su medio y con otros actores escolares, así, el principal interés fue identificar la forma y los momentos en que los niños se conciben como actores sociales, y de esa

manera, rescatar la significación que construyen los niños de su participación en el entorno escolar. Para ello, se abrieron oportunidades de expresión y acción, donde el sujeto adquirió responsabilidades y roles para cumplir con metas preestablecidas por sí mismos.

En el desarrollo del proyecto, los niños identificaron problemas en su escuela, así como posibles causas para incidir en su solución, de esa forma, se abrieron las oportunidades de expresión y participación, asimismo, se promovió su derecho a la participación (a expresarse y ser escuchados en todo proceso que les afecte). Al reflexionar sobre las problemáticas, los niños se concibieron a sí mismos como los principales causantes de los problemas en la escuela, así, al ejercer sus derechos de participación y ser reconocidos como sujetos capaces de hacer algo en su entorno, los niños asumieron ser los principales actores en problemas escolares como el acoso escolar, la contaminación, el cuidado del agua entre otros. Lo anterior marca un avance en la re-significación por parte de la infancia como un sujeto de derechos que actúan e interactúan con su medio como personas que asumen sus responsabilidades.

De manera que, el niño como sujeto y actor social conduce al reconocimiento de los propios niños como personas responsables, lo que permite que cada persona tome conciencia de sus acciones. En ese sentido, el reconocimiento exige la reflexividad del niño sobre su forma de interactuar con el medio, lo que incide en sus formas de expresión y participación, es decir, en su actoría social, mientras que, los derechos de la participación requieren generar oportunidades para su ejercicio, concibiendo así al niño como sujeto de derechos.

En este sentido los profesores dejan de ser el único responsable por el bienestar de los niños dentro del entorno educativo, y asimismo, los niños se posicionan como personas razonables y mesurables en su acción. De esa manera, la participación infantil permite vivir una libertad mayor a la comunidad en general, y así, se da un paso más a la construcción de la justicia educativa.

En el desarrollo del proyecto se muestra la apertura a oportunidades de participar y mejorar su entorno, en este proceso, los niños ejercieron habilidades indispensables para el cumplimiento de tareas como la toma de acuerdos, asignación de tareas, reflexión, entre otras. Los niños muestran especial atención con temas relacionados con el medio ambiente, siendo así, una oportunidad para ejercer sus derechos a la participación pues es un tópico que afecta a los niños y que pocas veces son escuchados y tomados en cuenta para realizar tareas.

Cabe destacar que en un inicio del proyecto los niños consideraban la “voz” de otro niño con poca importancia, dando un lugar superior a los adultos, como los padres, madres o maestros que a otro compañero, es por ello, la principal discriminación que sufrieron en el entorno educativo fue por personas de su misma generación. Lo anterior muestra, no sólo el poder y la autoridad de los adultos sobre los niños, también hace evidente la reproducción en la significación de la infancia como personas vulnerables y que poco tienen que aportar como niños a la sociedad, lo que incide en su autopercepción como personas inferiores a los adultos, por tanto, es común que un niño omita su participación pues considera su expresión como un acto de poco valor.

Con la intención de conocer el impacto que tuvo el proyecto para los niños y su incidencia en la construcción de significados con la infancia, se utilizaron métodos de análisis de la información donde los niños fueran los principales recolectores de la información que consideraron valioso. Estos instrumentos fueron: El caleidoscopio de la experiencia (Stoecklin, 2012) y la toma de fotografías.

El primer instrumento, los niños redactaron un informe a partir de la recolección de sus opiniones sobre un tema en específico (valores, motivaciones, ser escuchados y marcos de participación). A partir de sus expresiones, se considera que una de las habilidades que se debe trabajar con mayor atención con la infancia es el derecho de escuchar y ser escuchado.

El segundo instrumento, los niños tenían la consigna de tomar las fotografías del significado de participar durante el desarrollo del proyecto. Una vez concluido, se transmitieron las fotografías y los niños expresaron los motivos por los cuales capturaron un momento como actividad participativa. Esta actividad permitió dar reconocimiento a cada compañero sobre sus contribuciones en el logro de las finalidades del proyecto.

Ambos instrumentos permitieron rescatar los sentimientos positivos y negativos de lo que significa participar. En general, los niños consideraron que participar es ser escuchados cuando hablan y así como no ser interrumpidos en su expresión. En esta actividad los niños reflexionaron sobre su participación y las dificultades de su ejercicio, por lo que la actividad no sólo permitió la recolección de información, sino que fue un motor para promover la reflexión de su hacer y las relaciones con sus compañeros y la comunidad educativa, contribuyendo a su vez, a reconocerse como personas capaces de hacer, decir, actuar en su comunidad, es decir, rescataron el carácter axiológico de la participación. Por ello, se sugiere usar instrumentos que permita recolectar información desde la óptica de los niños”.

A diferencia de los instrumentos diseñados y dirigidos por los adultos, como la entrevista, los métodos centrados en la infancia permiten comprender la forma en que los niños se organizan y se posicionan ante el otro en su entorno, lo que permite rescatar el pensamiento del niño de sí mismo en relación con los otros. Por ello, hay un acercamiento mayor a visiones de infancia sobre su interacción con los sujetos que le rodean.

Se finalizó el proyecto mostrando a la comunidad los logros y la operación de acciones en la escuela por los niños, en primera instancia, mostraron sus logros a sus compañeros en la escuela, en la segunda etapa, a los padres y madres de familia. En esta etapa, los niños vivenciaron un reconocimiento positivo tanto por los propios niños como por sus padres y madres al ser concebidos como

personas capaces de lograr su compromiso en su proyecto y lograr transformar su entorno educativo.

La ludoteca tuvo un especial impacto con los padres de familia, expresaron que dentro de la comunidad no tenían un espacio de juegos donde pudieran jugar los niños y sugirieron trabajar con los niños para que ese espacio escolar estuviera abierto a la comunidad y así, todos los niños tuvieran acceso en fines de semana. De esa forma, en esta manifestación los niños obtienen el reconocimiento por adultos, dando paso a la afirmación de los niños como actores en la comunidad.

La instrumentación del proyecto ha permitido destacar tres aspectos esenciales en la construcción de escuelas justas en relación con la participación infantil, estos son:

- El reconocimiento de la infancia como actor social (por sí mismos y por los adultos).
- El ejercicio de derechos conlleva a la identificación de responsabilidades por parte de los niños.
- La reflexividad del niño en su actuar permite generar las oportunidades reales de participación.

El primer aspecto, exige un reconocimiento, en donde los adultos visualicen a la infancia como un grupo social dentro de la colectividad y con ello, no se le exija un comportamiento de un adulto, de esa manera, se destaca el bienestar presente, pues se valora, respeta y se rescata las formas de expresión y su participación en su entorno en su status de niño, más allá de pensar al niño como un adulto en potencia. De esa manera, se hace necesario una constante reflexión sobre la expresión y la participación del niño en los entornos educativos, lo que conlleva a abrir las oportunidades del ejercicio de agencia y el reconocimiento del niño como actor social.

El segundo aspecto, se relaciona con la reflexividad en tanto, que su promoción promueve un ejercicio de la libertad mayor al distribuir las responsabilidades en todos los actores de los entornos escolares, de esa forma, se rompen con ataduras sociales de lo que puede o no hacer un niño, así como lo que se espera de ellos.

La relación entre derechos y responsabilidades con los niños se relaciona implícitamente con el concepto de infancia que tienen los adultos que le rodean, al ser estos, los principales sujetos que permiten su ejercicio (porque los niños no los conocen e identifican). Cuando éste se encuentra limitado por conceptos de infancia paternalistas y proteccionistas, sus oportunidades de participación son limitadas a evidenciar su vulnerabilidad y por tanto, hay aparente necesidad de restringir espacios de actuación.

Cuando los niños ejercieron su derecho a opinar y expresar sus puntos de vista sobre los principales problemas que viven en su comunidad, adquirieron sus responsabilidades en la contribución de dichos problemas, es decir, los niños se dejan de enfocar en su vulnerabilidad para asumirse con derechos y responsabilidades con su comunidad. Es así que los derechos, en especial los relacionados con la participación, permiten vivir mayor libertad para los actores sociales, porque hay una co-reponsabilidad por acceder a un bienestar mayor.

Es así que el niño como sujeto permite fundar la dignidad, aspecto importante de la justicia. A mayor libertad hay mayores oportunidades de actuación y por tanto mayor conocimiento de las personas por sí mismas, esta libertad permite acceder a una vida más digna, que comprende el reconocimiento como personas, con intereses propios y capaces de buscar lo mejor para sí mismos, en ese sentido, se acepta a la niñez, como personas libres y aunque, sus procesos físicos y cognitivos están en evolución, no se justifica reducir a los niños a ser tratados como propiedad privada de los padres, madres o tutores. En este sentido, hay un avance sustancial en la justicia con la infancia como grupo social.

El tercer aspecto, es el hilo conductor entre los dos primeros, pues es o central en la construcción del reconocimiento y la re-significación de los preceptos de infancia por parte de adultos y niños. Esta capacidad permite analizar su realidad como ente ajeno a la misma, ello permite, no tomar preceptos preestablecidos y exigencias normativas como inamovibles. El proceso de reflexión sobre el actuar de una persona se relaciona con los juicios morales, estos le preceden a toda acción, porque contienen lo que es considerado como adecuado para el sujeto. En el caso de los niños, los profesores y familiares son las principales fuentes de influencia en la estructuración de sus juicios morales. En el proceso de su construcción, la reflexividad y ajuste a las normas establecidas en los entornos educativos son los principales elementos que permite superar la participación infantil simbólica, basada en la heteronomía, a procesos dialógicos que construyen y generan nuevos límites de lo que es considerado como justo.

Es así que, el sentido de justicia es un proceso constructivo, pues el canon de la justicia es dinámico, y depende de lo que los sujetos determinen como razonable, de esa manera, la participación de los niños en su delimitación y construcción es una máxima en la construcción de escuelas justas donde la reflexividad y la experiencia son procesos centrales en la construcción.

A partir del abordaje a los tres aspectos anteriores se destaca la necesidad del reconocimiento de los niños como sujetos, en tanto que son poseedores de derechos y actores, como co-constructores reflexivos de su propia realidad. A partir de ello, “el desarrollo de la agencia de los niños depende de la interacción entre la evolución de sus capacidades y los contextos dinámicos en que viven”, (Stoecklin, 2012, pág. 12), por ello, el marco de acción de los niños es un proceso relacional entre el concepto de infancia, las normas de la institución, y su participación, determinados por la interacción entre los individuos.

Asimismo, es evidente la relación entre participación infantil y aspectos justicia educativa (la libertad, dignidad y el reconocimiento). Para poder acceder a una

justicia mayor es necesario retomar a la infancia como actor social y la justicia como proceso constructivo. El enfoque por capacidades (Sen, 2009; Nussbaum; 2012), permite comprender la relación entre oportunidades de acción y la adquisición de capacidades para actuar para la construcción de la justicia. Este enfoque plantea la necesidad de analizar al sujeto a partir del acceso a oportunidades de actuación que le son permitidas dentro de la estructura social. Dicho análisis se plantea desde tres aspectos: la acción del sujeto, la reflexión y por último, la participación, es decir, las experiencias de los sujetos son de carácter acumulativo y su ejercicio depende de la participación que tengan en su vida cotidiana, así, la decisión de acción o no acción, depende de la reflexión del sujeto.

De esa forma se sugiere tomar en cuenta el enfoque de capacidades en el desarrollo de la agencia de los niños relacionado con el reconocimiento como actores sociales. Con ello, la construcción de la justicia educativa permite ampliar los marcos de actuación del niño y mejorar el acceso a las oportunidades reales de participación infantil. El ejercicio de la participación se aleja de la heteronomía y se acerca al trabajo con habilidades relacionadas con la reflexión y la argumentación previo a expresión de sus ideas. La comprensión de la participación infantil en el marco del enfoque de capacidades, permite en primer lugar, analizar las oportunidades reales de actuación.

Por otro lado, la presente investigación permitió destacar las aristas problemáticas en este campo, entre estas, las oportunidades reales de ejercer su actoría social, las habilidades individuales para ejercer su agencia y sobre todo, la restricción de espacios participativos fundados en prácticas socio-culturales.

La misma estructura educativa restringe las oportunidades de actuación de la infancia porque no existen espacios de participación en consejos escolar y dentro del salón, su expresión queda subordinada a las buenas intenciones de los profesores con los niños. En ocasiones, los profesores consideraron una

pérdida de tiempo escuchar las opiniones de los niños, motivo por el cual, se limitó el ejercicio de derechos de la infancia, asimismo, cuando los estudiantes desarrollaban sus iniciativas, los profesores expresaron que los niños no podrían concluir sus proyectos porque no se comprometen con nada. De esa manera los imaginarios de infancia como personas vulnerables fueron barreras en el ejercicio de la agencia espacial, porque a partir de estos, los adultos limitan los espacios de actuación.

Un aspecto central para enfrentar estas problemáticas es dialogar con la infancia sobre lo que sienten, piensan y su relación en la interacción con los otros. De esa forma, se trata a los niños como personas razonables. En este diálogo preceptos contruidos por los adultos acerca de la infancia tienen una ruptura al contrastarlo con las opiniones y la actuación de los niños en su contexto.

De modo que, las construcciones discursivas adquieren una especial relevancia en cuanto posibilitan la reflexión del sujeto en torno a su participación, así hay una re-significación de su actuar que reestructura el reconocimiento de sí mismos como personas capaces de incidir en su entorno, conllevando a un reconocimiento positivo por las personas que le rodean.

8 Bibliografía.

- Aguilar, J. N. (2015). Hacia una historia conceptual de la justicia educativa en Iberoamérica. *Sinéctica* , recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/595>.
- Alderson, p. (2010). Younger children's individual participation in 'all matters affecting the child'. En B. Percy-Smith , & N. Thomas , *A Handbook of Children and Young People's Participation* (págs. 88-96). New york: Routledge.
- Alderson , P. y Goodey , C. (1996), En Malone, K. & Hartung, C. *Challenges of participatory practices with children*, New York: Routledge
- Aristóteles. (2003). *ética nicomáquea*. barcelona : gredos .
- Barreiro, J. (2011), Educación y concienciación, En Freire, P. *La educación como práctica de la libertad*, México: XXI
- Bourdieu, P. (1998), en Giroux, H. (2003), Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical, México: Popular
- Buchbinder, D., & Martínez , C. (2012). *Manual de iniciativas por compartir*. México : AMNU.
- CDN. (1989). *Convención de los derechos del niño*. Ginebra, Suiza .
- Corona, Y. C. (2001), La transmisión y reinterpretación de la leyenda y el ritual del Tepozteco en niños de Tepoztlán, Morelos.
- Corona, C. Y. (2003). Diversidad de infancias . *Tramas* , 13-31. Corona,
- Chomsky, N. 2005, Sobre democracia y educación, Vol 1, Otero ed, Barcelona: Paidós
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1990). *El actor y el Sistema, las restricciones de la acción colectiva*. Distrito Federal: Patria

- Danso, A. (2010). The construction of childhood and the socialisation. En B. Percy-Smith , & N. Thomas , *A Handbook of Children and Young People's participation* (págs. 133-140). New York : routhledge .
- Dewey, J. (1999). *Moral priciples in education* . Chicago : Cambrige .
- Dewey, J (2004), *Democracia y educación*, Madrid: Morata
- Durkheim, É. (2006). *Educación y Sociología*. México: Ediciones coyoacán.
- Estrada, M. (2009). *La participación social como proceso experiencial en zonas rurales afromeztizas*. México : (Tesis inedita de maestría). UACH.
- Freire, P. (2009). *Teoría de la autonomía* . España : Siglo XXI.
- Freire, P. (2011), *La educación como práctica de la libertad*, México: Siglo XXI
- Fraiser, N.(1995) *¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista*, Michigan
- Gaitán Muñoz , L., & Liebel , M. (2012). *ciudadania y derechos de la particpación de los niños* . Madrid : Sintesis .
- Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- García-Peinado, R., Martínez Peiret, A., Morales Pillado , C., & Vásquez Sepúlveda, J. (2011). Enseñar justicia social en la educación infantil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 94-113.
- Gerison Lansdown, S. R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *School Pisychology*, 3-14.
- Giroux, H. A. (2003). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical* . México : Popular .
- Habermas, J. (1995). *La inclusión del otro*. Barcelona : Paidós básica .
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF.
- Hume, D. (2014), *Investigación sobre los juicios de la moral*, Madrid: Alianza.

- INE. (2015), La consulta infantil y Juvenil que los niños, recuperado de:
http://www.ine.mx/archivos2/DS/recopilacion/CG.ex201601-27in_01P01-00.pdf
- INEGI. (2013) "Estadísticas a propósito del... día del niño (30 de abril), recuperado de:
http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/ni%C3%B1o2016_0.pdf
- INEGI (2009). Prontuario de información geográfica municipal de los Estados Unidos Mexicanos, recuperado de:
<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/datos-geograficos/15/15099.pdf>
- Kant, I (2005), *Metafísica de las costumbres*, Madrid:Tecnos
- Larkins, C. (2013). Enacting children's citizenship: Developing understandings of how children enact themselves as citizens through actions and Acts of citizenship. *Childhood*, DOI: 10.1177/0907568213481815.
- Lansdown, G. (2005), *Evolución de las facultades del niño*, UNICEF: Reino Unido
- Lansdown, G., Jimerson , S., & Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal of School Psychology*(52), 3-12.
- Liebel , M., & Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Antropos*, 33-44.
- Liebel, M. (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. *Participación infantil y juvenil en América Latina*, 113- 146.
- Liebel, M. (2013). *Niñez y justicia social repensando sus derechos*. Santiago : Prhuén .
- Liebel, M. (2014). Protecting the rights of working children instead of banning child labour: Bolivia tries a new legislative approach.
- Locke, John (1995), *Ensayo sobre el gobierno civil*, México, edit. gernika
- Lobet, V. (2012). *Pensar en infancia en America Latina* . Buenos Aires : CLACSO.

- Malitowska , A., & Bonecki , M. (2015). MORAL JUDGMENT COMPETENCE IN PRAGMATIST CONTEXT: KOHLBERG, DEWEY, POLANYI. En B. Zizek, D. Garz, & E. Nowak, *Moral development and citizenship education* (págs. 155-168). The Netherlands: Sense publishers.
- Malone , K., & Hartung, C. (2010). Challenges of participatory practice with children. En B. Percy-Smith, & N. Thomas, *A Handbook of Children and Young People's Participation* (págs. 24-38). New York : Routledge.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood*. Buckingham:. Buckingham: Open University Press.
- Mead (1934), En Stoecklin, D. (2012). Theories of action in the field of child participation: In search of explicit frameworks. *Childhood*, 1-14.
- Monarca, H. (2013). Participación dialógica en la universidad:. *RIES*, 4(9), 53-62 recuperado de:http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/305/pdf_40.
- Murillo, J. y Reyes, C. (2011) hacia un concepto de justicia social, revista *iberoamericana de calidad, eficacia y calidad de la educación*, núm. 4, vol. 9
- Neill, A. S. (1963), Summerhill, un punto de vista radical sobre la educación infantil, México:FCE
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades : propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- ONU. (2011). *Los objetivos de desarrollo del milenio* . Ginebra .
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como. *Revista en sociología* , 81-102.
- Percy-Smith, B. (2010). *A Handbook of Children and Young People's participation*. (B. Percy-Smith, & N. Thomas, Edits.) New York: Routledge.
- Pueblos de América (2016), consultado en <http://mexico.pueblosamerica.com/i/san-jeronimo-amanalco/>
- Pruig, M. G. (2011). *Los centros educativos ante la educación para la ciudadanía*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Qvortrup, Jens (2008) Macroanalysis of childhood, In Pia Christensen and Alisson James, Research with children, Nueva York: Routledge
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. Madrid : Fondo de cultura económica .
- Rawls, J. (2013). *Justicia como equidad* . (M. A. Rodilla, Trad.) Barcelona: Tecnos.
- Rivas, A., & Mezzadra , F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEP-UNICEF-Embajada de Finlandia. Recuperado de: www.unicef.org/argentina/spanish/CIPPEC_JusticiaEducativa.pdf.
- Sacavino , S. (2012). *Democracia y educación en derechos humanos en América Latina*. Bogotá : Desde abajo .
- Save_children. (2016). Recuperado de: <https://www.savethechildren.mx/>.
- SEDESOL. (Febrero de 2010). *Evaluación de la percepción de inseguridad, satisfacción y cohesión social en espacios públicos*. México.
- SEDESOL. (2010). *Manual del ciudadano 2012*. México: http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Resource/1867/1/images/MC_2012.pdf.
- SEDESOL. (2012). *Catálogo de localidades*. México: Dirección General Adjunta de Planeación Microrregional, recuperado de: <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=150990024>.
- Sen , A. (2009). *La idea de justicia* . Madrid : taurus .
- Serrano, D. (2012). *Promoción de la participación social y responsabilidad comunitaria: el caso de los niños de la escuela Zimbabwe*. México: (Tesis inédita de maestría) UACH.
- Sethi, K. B. (2009). FILMED NOV 2009 • POSTED JAN 2010 • . *teaches kids to take charge* . India : TEDIndia 2009.

Stoecklin, D. (2012). Theories of action in the field of child participation: In search of explicit frameworks. *Childhood*, 1-14. doi:10.1177/0907568212466901

UNICEF, 2016, Violencia y maltrato, recuperado de:
https://www.unicef.org/mexico/spanish/proteccion_6932.htm Vincente, P
(2016). Diccionario de Etimología, recuperado de:
<http://etimologias.dechile.net/?infancia>

