



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Ciencias Sociales

Unidad de Posgrado

**La construcción de la ciudadanía de la niñez en
escuelas públicas de Chincha**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Política Social con
mención en Promoción de la Infancia

AUTOR

Giovanna Pilar CHAMBI MAMANI

ASESOR

Mg. Enrique Marino JARAMILLO GARCÍA

Lima, Perú

2018



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Chambi, G. (2018). *La construcción de la ciudadanía de la niñez en escuelas públicas de Chincha*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Ciencias Sociales, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

| Datos de autor | |
|----------------------------------|---|
| Nombres y apellidos | Giovanna Pilar Chambi Mamani |
| Tipo de documento de identidad | DNI |
| Número de documento de identidad | 40972496 |
| URL de ORCID | https://orcid.org/0009-0000-1239-8552 |
| Datos de asesor | |
| Nombres y apellidos | Enrique Marino Jaramillo García |
| Tipo de documento de identidad | DNI |
| Número de documento de identidad | 07224140 |
| URL de ORCID | https://orcid.org/0000-0003-2082-6574 |
| Datos del jurado | |
| Presidente del jurado | |
| Nombres y apellidos | Jorge García Escobar |
| Tipo de documento | DNI |
| Número de documento de identidad | 25770337 |
| Miembro del jurado 1 | |
| Nombres y apellidos | Esther Judit Vidal Córdova |
| Tipo de documento | DNI |
| Número de documento de identidad | 08436578 |
| Miembro del jurado 2 | |
| Nombres y apellidos | Frida Alicia Hortencia Escalante Manrique |
| Tipo de documento | DNI |
| Número de documento de identidad | 06651019 |
| Miembro del jurado 3 | |
| Nombres y apellidos | Carlos Pedro Lecaros Zavala |
| Tipo de documento | DNI |

| | |
|--|--|
| Número de documento de identidad | 06466923 |
| Datos de investigación | |
| Línea de investigación | E.4.7.5. Infancia, adolescencia y adulto mayor |
| Grupo de investigación | No aplica |
| Agencia de financiamiento | Sin financiamiento |
| Ubicación geográfica de la investigación | País: Perú Departamento: ICA Provincia: Chincha Distrito: Chincha Alta Latitud: - 13.417488 Longitud: -76.1325726 |
| Año o rango de años en que se realizó la investigación | 2016-2017 |
| URL de disciplinas OCDE | Otras ciencias sociales https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.09.02 |



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Universidad del Perú, DÉCANA DE AMÉRICA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

UNIDAD DE POSGRADO

ACTA PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN POLÍTICA SOCIAL, MENCIÓN EN PROMOCIÓN DE LA INFANCIA

En Lima, a los treinta días del mes de enero del año dos mil dieciocho, reunidos en la Sala de Grados de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, a horas 12:00 m., bajo la Presidencia del Mg. JORGE GARCÍA ESCOBAR y con la concurrencia de los demás Miembros del Jurado Examinador, se inició la ceremonia invitando a la graduanda **GIOVANNA PILAR CHAMBI MAMANI**, para que hiciera la exposición de la Tesis para optar el Grado Académico de Magister en Política Social, mención en Promoción de la Infancia. Siendo el trabajo titulado:

“LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA DE LA NIÑEZ EN ESCUELAS PÚBLICAS DE CHINCHA”

A continuación fue sometido a las objeciones por parte del Jurado. Terminada esta prueba y verificada la votación; se consignó la calificación correspondiente a:

..... **B. MUY BUENO 17**

Por tanto el Jurado, de acuerdo al Reglamento de Grados y Títulos, acordó recomendar a la Facultad de Ciencias Sociales para que proponga que la Universidad Nacional Mayor de San Marcos otorgue el Grado Académico de Magíster en Política Social, mención en Promoción de la Infancia, a la Bachiller **GIOVANNA PILAR CHAMBI MAMANI**. Siendo las 1:00 p.m. y para constancia dispuso se extendiera la presente Acta y firmaron:

Mg. Jorge García Escobar.
PRESIDENTE

Mg. Esther Judit Vidal Córdova.
MIEMBRO

Mg. Frida Alicia Hortencia Escalante Manrique.
MIEMBRO

Dr. Carlos Pedro Lecaros Zavala.
MIEMBRO

Mg. Enrique Marino Jaramillo García.
ASESOR

.....
.....
.....
.....
.....
.....



Dr. NICOLÁS JAVIER LYNCH GAMERO
DIRECTOR



Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
UNIDAD DE POSGRADO

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo **Enrique Marino Jaramillo García** en mi condición de asesor acreditado con el **Dictamen Directoral N.º 098-UPG-F.CC.SS-2017** de la tesis de investigación académico, cuyo título es «**La construcción de la ciudadanía de la niñez en escuelas públicas de Chincha**», presentado por la bachiller **Chambi Mamani, Giovanna Pilar**, para optar el grado académico de *Magíster en Política Social con mención en Promoción de la Infancia*, **CERTIFICO** que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante el software de similitud textual, el documento evaluado cuenta con el porcentaje de **20 % de similitud**, nivel **PERMITIDO** para continuar con los trámites correspondientes y para su **publicación en el repositorio institucional**.

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del grado correspondiente.

Firma del asesor:

DNI: 07224140

Nombres y apellidos del asesor: Enrique Marino Jaramillo García



Pabellón José Carlos Mariátegui – Ciudad Universitaria
Teléfono: 6197000 Anexo 4003. Lima – Perú.
Correo: tesisupg.sociales@unmsm.edu.pe,
Web: <http://sociales.unmsm.edu.pe/>

A:

A mis queridos padres, por su dedicación y apoyo incondicional en todas las etapas de mi vida. A mi esposo por motivarme y apoyarme para culminar esta importante etapa académica; y a Camilo, por ser mi principal fuente de inspiración para ser mejor persona y profesional cada día.

A las niñas y los niños, estudiantes de las escuelas públicas de Chincha participantes del proyecto, quienes vienen construyendo sociedades más justas y equitativas.

TABLA DE CONTENIDOS

| | |
|--|----------|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPITULO I: MARCO METODOLOGICO | 4 |
| 1.1 Situación problemática | 4 |
| 1.2 Objetivos de la investigación | 6 |
| 1.2.1 Objetivo general | 6 |
| 1.2.2 Objetivos específicos | 6 |
| 1.3 Hipótesis | 7 |
| 1.4 Tipo de investigación | 7 |
| 1.5 Los participantes y muestra de investigación | 8 |
| 1.6 Técnicas e instrumentos de investigación | 10 |
| 1.7 Procesamiento y análisis de la información | 11 |
| | |
| CAPITULO II: MARCO TEÓRICO | |
| 2.1 La Globalización y su impacto social en la vida de la infancia peruana. | 12 |
| 2.1.1 Antecedentes y generalidades | 12 |
| 2.1.2 El Perú en el contexto de la globalización. | 14 |
| 2.1.3 La Infancia peruana y latinoamericana y la pobreza | 20 |
| 2.2 Pensar la infancia: enfoques y paradigmas. | 25 |
| 2.2.1 Historia de las representaciones sociales sobre infancia | 25 |
| 2.2.2 Viejos y nuevos paradigmas sobre infancia. | 29 |
| 2.2.2.1 El Viejo Paradigma de la Doctrina de la Situación irregular del Niño | 30 |
| 2.2.2.2 El Nuevo Paradigma de la Doctrina de Protección Integral de la infancia | 32 |
| 2.2.2.3 Corriente emergente, paradigma de la promoción del Protagonismo infantil. | 33 |
| 2.2.3 La convención sobre los derechos de la niñez | 35 |
| 2.3 La Ciudadanía de la niñez, una larga lucha por la dignidad | 39 |
| 2.3.1 La ciudadanía: aportes conceptuales | 39 |
| 2.3.2 Ciudadanía democrática | 44 |
| 2.3.3 Participación y ciudadanía de la niñez, un derecho inalienable e irrenunciable | 47 |
| 2.3.4 Formación y educación para el ejercicio de la ciudadanía | 54 |
| | |
| CAPITULO III: PROGRAMA DE CIUDADANÍA: DE LA ESCUELA A LA COMUNIDAD. | |
| 3.1 Contexto del proyecto | 62 |

| | |
|--|------------|
| 3.2 El proyecto: una audaz apuesta por el ejercicio de la ciudadanía de la niñez | 67 |
| 3.2.1 Objetivos y componentes | 68 |
| 3.2.2 Participantes de la experiencia | 68 |
| 3.2.3 Principales actividades | 71 |
| CAPITULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN | 74 |
| 4.1 Concepciones de los actores educativos sobre niñez y ciudadanía | 74 |
| 4.1.1 El equipo del proyecto | 74 |
| 4.1.2 Definición de la niñez, desde los actores educativos | 76 |
| 4.1.3 Concepción de la ciudadanía infantil desde los actores educativos | 82 |
| 4.2 Proceso de acompañamiento para el ejercicio ciudadano | 88 |
| 4.2.1 La relación intergeneracional en el acompañamiento | 90 |
| 4.2.2 Sobre el rol de los actores educativos | 93 |
| 4.2.3 Estrategias metodológicas para la formación y educación en ciudadanía | 98 |
| 4.3 Iniciativas ciudadanas de la niñez | 106 |
| 4.3.1 Iniciativas ciudadanas en la comunidad | 106 |
| 4.3.2 Iniciativas ciudadanas en la escuela | 111 |
| CAPITULO V: CONCLUSIONES | 114 |

REFERENCIA BIBLIOGRAFICAS

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

El presente estudio trata sobre la construcción de ciudadanía de la niñez en escuelas públicas de la provincia de Chíncha, región Ica, como resultado de una experiencia de intervención social. La misma que se desarrolla en el marco de la Maestría de Política Social con Mención en Promoción de la Infancia, para la obtención del grado académico de Magister en Política Social, en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM).

La formación y educación para la construcción de la ciudadanía es una materia que se viene profundizando en los últimos años, más aún, en un contexto de globalización y el disbujamiento del Estado como un ente regulador y representativo de la ciudadanía. Se agrega además, que si bien predominan sistemas de democracia formal, la ciudadanía se encuentra debilitada en sus conocimientos, valoración y ejercicio, debido a múltiples factores, tales como: la pérdida de espacios participativos en el marco de gobiernos dictatoriales y democracias conservadoras (Lynch, 1993) y/o democracias tuteladas (Pease, 2003) en América Latina; en un escenario de consolidación del sistema económico neoliberal; que genera desigualdades, pobreza, exclusión y marginación de gruesos sectores de la sociedad.

Ahora bien, en nuestra realidad nacional podemos percibir que la infancia no ocupa el centro de atención de las personas que ejercen el poder del Estado; por lo contrario, la infancia está ausente de las políticas sociales de manera recurrente. Aún en la etapa post Convención, subyace la mirada adultocéntrica, donde muchos adultos tienen el arraigo de la cultura patriarcal y colonial, que finalmente se internalizan las vidas y cotidianidad de las infancias.

En este contexto, se convierte en un objetivo de primer orden educar y formar en base a principios que promuevan el ejercicio activo y pleno de la ciudadanía desde la niñez, siendo que dicha población representa el presente y futuro del país, y como tal, este proceso de construcción coadyuvará a la construcción de sociedades más justas y democráticas.

La experiencia desarrollada en base a procesos de construcción de ciudadanía desde la niñez, realizada en escuelas públicas de la provincia de Chíncha, fue desplegada en

tres distritos ubicados en zonas urbanas y periurbanas, cuya característica común es que se encuentran en situación de vulnerabilidad social y emergencia de la violencia, haciendo que las niñas y niños – de estas escuelas – convivan cotidianamente con los problemas sociales que se desencadenan en el ámbito escolar, familiar y comunal. Sumado a esta realidad, el contexto educativo local responde incipientemente a las exigencias actuales orientadas a formar y educar a los niños para la ciudadanía activa, y de esta manera, estén preparados para vivir en sociedades democráticas, respetando las normas de convivencia y participando de manera activa en los espacios sociales donde se desenvuelven.

Ahora bien, consideramos que la formación y construcción de la ciudadanía de la niñez es una práctica impostergable para lograr sociedades más justas y equitativas, que trasciendan del ámbito educativo y comunal. Para ello, se considera importante replantear las relaciones que establecemos los adultos con la niñez, rompiendo con concepciones autoritarias y adultocéntricas, construidas a partir de un orden tutelar y autoritario, desde hace muchas culturas; y como dice Quijano de una vieja raigambre colonial.

A partir de las reflexiones planteadas, y partiendo de una experiencia concreta de formación para la ciudadanía en escuelas públicas de la provincia de Chíncha, nos planteamos la siguiente pregunta: *¿Cómo se construye la ciudadanía de la infancia en escuelas públicas de Chíncha?* Se pretende responder adecuadamente a esta interrogante, para ello dividimos nuestro trabajo en cuatro capítulos.

El primer capítulo, describe el marco metodológico que orientará la investigación, detallando los objetivos e hipótesis planteadas, el tipo de investigación, los participantes, los instrumentos y técnicas aplicados para la observación y estudio de la información recopilada, entre otros. El segundo capítulo, presenta el marco teórico que orientará el presente estudio, para ello partimos de la siguiente interrogante:

¿cuál es la evolución de la manera de pensar y concebir la infancia y ciudadanía en el contexto de globalización de las economías, comunicaciones e información? Pretendemos explicar que no se puede comprender la evolución del pensamiento social de la niñez y ciudadanía, si no se toma en cuenta la diversidad de orientaciones y contradicciones existentes en nuestras sociedades. Asimismo, analizamos profundamente el tema en un contexto o periodo preciso. Es decir, pretendemos

situar los discursos y sus circunstancias prácticas en relación a los acontecimientos y características de la vida de los niños inmersos en sociedades con características sociales de desigualdad, pobreza económica y violencia bajo sus diversos rostros.

El tercer capítulo, busca describir brevemente la experiencia del proyecto de formación y educación para la ciudadanía de la niñez en las escuelas públicas de la provincia de Chincha, enfatizando que la experiencia se inicia desde las escuelas, y busca tener impacto en la comunidad. El cuarto capítulo, está dirigido al análisis de los resultados y discusión de la experiencia. Para ello, nos planteamos algunas interrogantes: ¿cuáles son los discursos y concepciones que poseen los actores educativos sobre la niñez, la ciudadanía y su ejercicio en el ámbito educativo y comunal?, ¿cómo se realiza el acompañamiento de los actores educativos a la niñez para el desarrollo y ejercicio de su ciudadanía?, y ¿cuáles son las prácticas sociales de las niñas y niños donde ejercen su ciudadanía?

Finalmente, proponemos conclusiones obtenidas sobre la base de la intervención social en formación y educación para la ciudadanía de la niñez en escuelas públicas en la provincia de Chincha, región Ica.

CAPITULO I: MARCO METODOLOGICO

1.1 Situación problemática

La infancia forma parte de la dinámica estructural del país, inscrito en un modelo neoliberal, cuyo valor fundamental es la globalización de sistemas económicos, así como de los sistemas de comunicación e información; características que impactan en la vida y existencia social de las comunidades e instituciones a escala mundial.¹

En este contexto, muchos niños y niñas peruanos viven excluidos de los beneficios del llamado crecimiento macroeconómico que atraviesa el Perú.² Y más bien, viven en entornos donde prevalece la desigualdad, pobreza y exclusión socioeconómica, además, de la violencia directa, en su entorno privado y comunitario, violencia indirecta (Galtung, 2001), violencia simbólica, la misma que se convierte en una forma de *habitus* (Bourdieu, 1999), como algo natural y normal, esto vendría a ser una dramática expresión de la “violencia de la calma”³.

Ante esta situación, el Estado peruano promueve mecanismos para hacer frente a esta problemática, respondiendo a compromisos y marcos legales que buscan el desarrollo integral de la niñez en condiciones dignas, de acuerdo a instrumentos internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)⁴. En relación con lo anterior, se vienen aplicando programas y/o proyectos, sin embargo, éstos presentan enfoques asistencialistas que buscan la atención inmediata de necesidades básicas que, lamentablemente, no revierten la situación de desigualdad, exclusión y pobreza en la que viven muchos niños y niñas. Es

¹ Se puede mencionar los impactos, tales como: pobreza, precarización del trabajo, fragmentación social, brechas sociales, la individualización, exclusión social, entre otros.

² El 2016 creció 3,9% liderando el crecimiento económico de los países de la región.

³ En otras palabras, lo expone Forrester cuando señala que la “violencia de la calma” es la violencia más peligrosa puesto que se desarrolla sin obstáculos ni interferencias, radicando en un conjunto de normas y prácticas que son impuestas desde muchos años, creándose como una tradición arraigada en nuestros imaginarios sociales. En el mismo orden de idea, añade que estas prácticas se encuentran arraigadas y emergen en una violencia que pasa inadvertida en los individuos de una sociedad que viven en una aparente calma. “FORRESTER, Viviane (2009) El horror económico. P.21. México: Fondo de Cultura Económica.

⁴ El estado peruano decidió ratificar la Convención sobre los Derechos del Niño – CDN, con fecha de 4 de setiembre de 1990, asumiendo responsabilidades y compromisos en el marco de la promoción de los derechos de toda la niñez, siendo uno de ellos, la protección integral de niños y niñas peruanos.

necesario señalar, que, además la ciudadanía en general concuerda con priorización de la niñez en materia de la promoción de sus derechos, siendo una idea en común y estableciendo compromisos éticos, no obstante, en la práctica se siguen vulnerando los derechos de la niñez en la vida cotidiana. (Pávez, 2012, p.44)

Por otra parte, cabe precisar, que en el imaginario social peruano el significado de infancia ha sido relacionado como asunto relevante en la clase política del Perú, estando presente en sus diferentes discursos políticos donde se denota una aparente preocupación por transformar la vida y situación de vulnerabilidad de la niñez y adolescencia peruana. Lo anterior expuesto, se realiza sin considerar su opinión y voz en los asuntos que les conciernen, limitando el ejercicio de su ciudadanía, y, por tanto, vulnerando su derecho a la participación⁵, así como otros derechos que se les asigna.

La realidad antes descrita no es ajena a las regiones y provincias del Perú. En todos los ámbitos y espacios sociales de la sociedad se visibilizan problemáticas que afectan y vulneran los derechos de la niñez, tales como: la violencia, falta de educación y salud de calidad, limitadas oportunidades para participar y opinar en decisiones que les afectan; factores que en su conjunto repercute en una débil y limitada formación ciudadana de la sociedad actual.

Dicho esto, conviene tomar como referencia la afirmación de Figueroa, quien señala que en los tiempos actuales la educación debe tener como propósito esencial y prioritario, formar personas en sus diferentes etapas de desarrollo, personas que puedan ser capaces de ejercer una ciudadanía activa y comprometida con su entorno y sociedad; y de esta manera, coadyuvar a afrontar las problemáticas sociales de la comunidad. (Figueroa, 2013, p.51) Por tanto, las escuelas deberían ser los espacios sociales (Bourdieu, 2005) idóneos para

⁵ La Convención sobre los Derechos del Niño textualmente dice: “Artículo 12: 1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. 2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de ley nacional”

favorecer la formación ciudadana de la niñez, a través de prácticas de valores democráticos, generando el desarrollo de habilidades para la vida y capacidades para interactuar con sus pares en la escuela y comunidad. Por tanto, los actores educativos tienen un rol importante para la construcción de la ciudadanía de la niñez en un sistema realmente democrático.

En otras palabras, la formación para la ciudadanía de la niñez es una práctica impostergable para lograr una sociedad más justa, equitativa y democrática, que trascienda del ámbito educativo al comunal. Para ello, se considera importante replantear las relaciones que establecemos los adultos con la niñez, rompiendo con concepciones autoritarias y adultocéntricas.

A partir de las reflexiones planteadas, y partiendo de una experiencia concreta de formación para la ciudadanía en escuelas públicas de la provincia de Chincha, nos planteamos la siguiente pregunta principal: *¿Cómo se construye la ciudadanía de la infancia en escuelas públicas de Chincha?* Desde una mirada de los actores educativos.

De esta pregunta principal se desprenden otras:

- ¿Cuáles son los discursos y concepciones que poseen los actores educativos sobre la niñez, la ciudadanía y su ejercicio en el ámbito educativo y comunal?
- ¿Cómo se realiza el acompañamiento de los actores educativos a la niñez para el desarrollo y ejercicio de su ciudadanía?
- ¿Cuáles son las prácticas sociales de las niñas y niños en donde ejercen su ciudadanía?

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo general

Reconocer y analizar la construcción de la ciudadanía de la niñez desde los actores educativos en las escuelas públicas de Chincha

1.2.2 Objetivos específicos

- Analizar las apropiaciones conceptuales de los discursos sobre niñez y ciudadanía por parte de los actores educativos.
- Analizar el acompañamiento realizado por los actores educativos como mecanismo para el ejercicio pleno de la ciudadanía de la niñez.
- Identificar y analizar las prácticas sociales donde los niños, niñas y adolescentes ejercen su ciudadanía, desde su propia perspectiva.

1.3 Hipótesis

- El discurso predominante en la práctica que realizan los actores educativos, es de valoración hacia el niño y niña como sujeto de derechos. Sin embargo, aún persiste una proporción de educadores que ejercen un pensamiento adultocéntrico, el que no posibilita el ejercicio de la ciudadanía de la niñez, condicionando el desarrollo autónomo generador de sujetos sociales con derechos.
- La metodología de acompañamiento está relacionada a la promoción de derechos de la infancia. El educador contribuye a fortalecer las habilidades sociales y a promover su participación para la consolidación del ejercicio de la ciudadanía de la niñez.
- Las percepciones que tienen los niños y niñas sobre sus derechos y ciudadanía son variadas, y está determinada por el grado de fortalecimiento de sus capacidades, el tipo de acompañamiento e influencia de los acompañantes en el ámbito educativo. Por ende, su práctica social con ejercicio de su ciudadanía corresponde al proceso de capacitación e historia de vida.

1.4 Tipo de investigación

De las evidencias anteriores y por las características propias de la presente investigación, el enfoque metodológico fue de tipo cualitativo, buscando una aproximación a la experiencia por los mismos involucrados, recuperando sus percepciones, opiniones, y subjetividades. Tal como lo señala Sandoval (1996,

p.41) “los procesos de investigación cualitativa son de naturaleza multicíclica o de desarrollo en espiral y obedecen a una modalidad de diseño semiestructurado y flexible”. De manera complementaria y bajo las directrices del método de intervención sociológica⁶ (Touraine, 2009) las técnicas cualitativas, tales como: visitas, conversaciones, entrevistas y grupos focales fueron aplicadas con educadores, niños y niñas con los que hemos interactuado.

Por tanto, la presente investigación desarrollada desde la perspectiva cualitativa busca construir conocimientos desde la mirada y análisis de una experiencia, en este caso, desde los valores, discursos, acciones y normas de los actores de la experiencia.

En cuanto al diseño del estudio es de tipo descriptivo, en la medida que, a partir de la información recogida, se caracteriza el contexto y relaciones entre los actores educativos. Por tanto, se propone dar cuenta de cómo son y se manifiesta la ciudadanía de la niñez y cómo se construyen las subjetividades sobre niñez y ciudadanía por parte de los actores educativos.

En tanto la experiencia descrita corresponde a la manera cómo se construyen los discursos sobre ciudadanía de la niñez en las escuelas participantes de una intervención social, los aportes y análisis corresponden a una sola realidad, presentando particularidades respecto de otras realidades. De este modo, se realizó el estudio de caso, el cual se define como una indagación empírica que investiga un fenómeno dentro de su contexto real (Sandoval, 1996), con el fin de comprender el significado de una experiencia desde el punto de vista de los actores.

1.5 Los participantes y muestra de investigación

La unidad de análisis de la presente investigación fueron los niños y niñas y actores educativos (directores y docentes) de dos escuelas de la provincia de

⁶ Así también lo señala Touraine, quien indica que dicho método cualitativo establece una relación entre el actor o actores y el investigador en un contexto o entorno social que permite analizar, observar y aplicar técnicas de tipo cualitativas. TOURAINE, Alain (2009) La mirada social, P.101. Barcelona. Paidós.

Chincha (una ubicada en el distrito de Sunampe y otra ubicada en el distrito de Grocio Prado) que participaron en el programa de ciudadanía. De manera complementaria se analizaron los discursos de los agentes externos, promotores del proyecto y funcionarios públicos, a través de los testimonios recogidos durante la ejecución del proyecto, en las diversas actividades realizadas.

La muestra cualitativa es intencional ya que se eligieron las unidades de acuerdo a la conveniencia de la investigadora y fueron aquellos casos disponibles a los cuales se tuvo acceso. Ésta representa al conjunto de actores que participaron en el proyecto y está conformada por docentes, directores y niños y niñas, determinada por la saturación conceptual. Según este criterio se conformaron por:

| Técnicas | N° de veces | N° de participantes |
|-------------------------|--------------------|----------------------------|
| Entrevista a directores | 2 | 2 |
| Entrevistas a docentes | 3 | 3 |
| Grupo focal | 2 | 10 |
| Total | 7 | 15 |

- a) Niños y niñas. Los participantes de los grupos focales fueron conformados por alumnos del 5° y 6° grado de primaria. Un criterio de selección fue que hayan participado uno o dos años en el programa de ciudadanía, cuyas edades fluctúan entre los 10 a 12 años, y tienen cierto grado de representatividad en su aula, escuela o comunidad. Estas edades fueron predeterminadas como un criterio de participación en el programa de ciudadanía.

Se realizaron dos grupos focales convocando a niños y niñas de dos instituciones educativas públicas del distrito de Sunampe (5) y Grocio Prado (5), de acuerdo al grado de participación que tuvieron durante la ejecución de proyecto, y por criterios de conveniencia, en vista que el proyecto culminó.

- b) Docentes. Se eligieron a tres docentes teniendo en cuenta el grado de participación e involucramiento en las actividades del proyecto ejecutado, la permanencia en la misma escuela, la relación establecida con los alumnos. De esta manera se seleccionó a dos docentes de la escuela de Sunampe y una de Grocio Prado.

- c) Directores. Se eligió a un director por distrito, realizando un total de dos entrevistas. Es necesario resaltar que uno de los directores ya no se encuentra en ese cargo, sin embargo, la información recogida está relacionada a su cargo anterior.

1.6 Técnicas e instrumentos de investigación

En el presente estudio se utilizaron técnicas cualitativas para la obtención de información dirigidos a los informantes claves identificados previamente, los mismos que participaron en las siguientes actividades:

- Entrevistas semiestructuradas. Utilizada como técnica para el intercambio de opiniones e información entre los actores educativo claves, entre ellos: los docentes, directores y promotores de la intervención social; y la investigadora. Para su ejecución se elaboró una guía de preguntas como instrumento orientador.
- Grupos focales. Se consideró pertinente realizar esta técnica para intercambiar información con las niñas y niños (estudiantes de 4°, 5° y 6° de primaria) participantes del Programa de Ciudadanía. Para ello, se elaboró una guía de preguntas.

Para la revisión de las fuentes secundarias se revisaron documentos oficiales, informes del proyecto, estudios sobre el tema en la región, entre otros documentos.

| Técnica | Instrumento | Participantes |
|-----------------------------|-------------------|------------------------|
| Entrevista semiestructurada | Guía de preguntas | Docentes Directores |
| Grupo focal | Guía de preguntas | Niños y niñas |

1.7 Procesamiento y análisis de la información

Para la revisión de las fuentes secundarias se consultó material bibliográfico concerniente al tema, además de informes, estudios y notas del proyecto ejecutado. Esta información fue ordenada en una matriz de análisis para facilitar su interpretación.

La recolección de la información se realizó con el consentimiento y autorización de los participantes, de acuerdo a los procedimientos para la investigación social y a las políticas institucionales de la organización que ejecutó el proyecto.

Concerniente a la población estudiantil, su participación fue realizada previa autorización de sus padres quienes brindaron el respectivo consentimiento, dado que la reunión con ellos fue fuera de su ámbito educativo, se invitó a algunos padres y madres de familia, en concordancia con los estándares de protección de la niñez.⁷ El consentimiento de los actores participantes incluyó la autorización de grabación de los testimonios, habiéndonos comprometido a mantener la confidencialidad, como requisito ético de la investigación.

Una vez obtenida la información, se procedió a la transcripción de audios de acuerdo a una matriz de análisis, acto seguido se realizó el análisis de los datos obtenidos de acuerdo a las categorías previamente señaladas.

⁷ El grupo focal con niños y niñas se realizó bajo los lineamientos y políticas institucionales de la organización que ejecutó el proyecto, tales como: política de buen trato a la niñez y estándares de participación para las acciones y actividades.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 La Globalización y su impacto social en la vida de la infancia peruana.

2.1.1 Antecedentes y generalidades

La globalización es una “figura de ideología” (Collin, 1997) que se encuentra representada en las distintas realidades sociales, bajo diversas formas, caracterizado principalmente por la globalización financiera, el libre intercambio comercial y el acceso a las nuevas tecnologías. Ciertamente, la globalización en nuestros tiempos es objeto de debates, de vigentes estudios y análisis que brindan la comprensión del contexto actual, siendo fuertemente perceptible y relacionada con la esfera económica. No obstante, en los imaginarios sociales se distinguen de diversas maneras el término globalización, por ejemplo, siendo visto como un proceso forzoso e impostergable, el cual conduce a la producción de males a todo nivel en los Estados donde se implementa; en otras palabras, es un proceso fatal caracterizado por un flujo de crecimiento económico importante a escala mundial, en cuento a sus inversiones extranjeras; la internacionalización de la producción, la competencia a escala mundial, y la paulatina pérdida de autonomía en las decisiones políticas que establecen los Estados –Nación.⁸

A partir de esta primera premisa, podemos ejemplificar las importantes transformaciones dadas en las últimas décadas, las mismas que se encuentran inmersas en el proceso de globalización. Primero, la llamada “ola de informaciones” o revolución en las tecnologías de la información⁹, las cuales brindan facilidades en la producción de bienes y servicios en un mundo interconectado, generando innovación en las telecomunicaciones, en la informática, robótica, ciencia, entre otros. Sumado a ello, existe en la globalización el esplendor de sistemas de telecomunicaciones electrónicas, en otras palabras, “una sociedad de la información o sociedad en red”. (Castells, 2009). Una segunda transformación y de gran significado a escala mundial es la

⁸ Notas del curso: Mundialización y globalización como fenómenos sociales. Profesor: Frédéric Lapeyre. Febrero – mayo 2008.

⁹ Denominado también la “globalización de la ciencia, la tecnología y la información”. Cabe decir, la inmersión de los medios de comunicación de masas, multimedia y el acceso al Internet.

económica, la misma que está vinculada a las constantes conexiones de procesos productivos en diferentes momentos y espacios, el nuevo ordenamiento mundial y el libre mercado, en el marco de la imposición de políticas económicas neoliberales basados en el Consenso de Washington iniciativa de Margaret Thatcher, Primera Ministra de Inglaterra, Ronald Reagan, Presidente de Estados Unidos y el economista Jhon Williamson se impusieron a nivel global desde la década de los años 1980. Para ilustrar esto, Ramonet señala que en este proceso los gobiernos “salvaron” sus economías con el fin único de beneficiar la inversión privada internacional; siendo que de esta manera debilitan la cohesión social de las sociedades “habiendo conducido a que alrededor de 200 millones de personas, un tercio de la humanidad, sufra de anemia, el 20% de niños y niñas no ingiere calorías y proteínas suficientes para una vida digna”. (Ramonet, 2002)

Por otro lado, este proceso tiende a poner “*fin a los procesos nacionales*”, hecho que trasciende negativamente en la organización de los sistemas de producción nacional. En este sentido y según las premisas de Castel (2009, p.40) la globalización en la esfera económica, basada en la libre circulación de capitales y mercancías, va debilitar al Estado – Nación en cuanto a su real autonomía para la aplicación de políticas sociales y económicas que se implementen favor de los ciudadanos. En este contexto, los sectores sociales: salud, educación, recreación, seguridad alimentaria vienen siendo gradualmente privatizadas y en otros casos con limitados recursos asignados, siendo considerados como un “gasto público” y no una inversión.

Lo anteriormente expuesto, pone en evidencia que en este tipo de sociedades el Estado presenta un interés general, vinculado al beneficio de las grandes empresas industriales y financieras, así como a la generación de ganancias que permitan integrarse al mercado mundial. De tal manera y como afirma Lautier (2006) “la globalización permite la circulación¹⁰ libre del capital, teniendo impactos perjudiciales sobre las poblaciones, principalmente sobre las que tienen menos capacidad de resistencia: mujeres y niños”. (p.40)

¹⁰ Además de la circulación de capitales, Lautier, identifica que circulan otras cuatro cosas: las mercancías (materiales o inmateriales), el dinero y la finanza, las personas (hombres y mujeres); y finalmente, los signos, símbolos y normas.

Asimismo, otra transformación que deseamos señalar es la relación entre “*el capital y el trabajo asalariado*”, la cual establece prioridades concernientes a la toma de decisiones y a la generación y diseño de políticas sociales y económicas; brindando mayor prerrogativa a “lo económico” que a lo “humano”.

En este contexto, los sistemas de los países que buscan insertarse en la económica y mercado mundial, tienen como ideología principal a la *competitividad*, la misma que debe ser alcanzada para obtener un real crecimiento económico y bienestar social en sus comunidades. En definitiva, diversos estudios y autores señalan que “ingresar” al sistema de crecimiento y competitividad podría acarrear una creciente exclusión de los sectores más vulnerables de la sociedad, como dice Barnechea (2001) “la globalización en curso es disruptiva, destruye familias, crea islas de eficiencia y opulencia sobre archipiélagos de desigualdad y pobreza”.¹¹

2.1.2 El Perú en el contexto de globalización.

El actual proceso de globalización en curso no es automático, sino que está encaminado por actores sociales y políticos que redefinen en su práctica la relación entre Estado y sociedad civil¹². De la misma forma Lapeyre¹³ señala en este proceso de globalización los países se diferencian en dos categorías sociales, la primera podría ser de “los países más globalizados” siendo aquellos que desarrollan su crecimiento económico y alcanzan la progresiva reducción de la

¹¹ Acorde a lo señalado por Kliksberg, refiere que en nuestra actualidad de la región de América Latina se genera la preocupación por el deterioro de la situación social de los Estados. Todo ello basado en las cifras y situaciones de salud pública y social, tales como los niveles de desnutrición, falta de acceso a la salud y educación básica, debilitados sistemas de saneamiento, carencia de agua potable y luz, servicios básicos para las comunidades. Sumado a ello, menciona que mantener la situación agravante de muchos ciudadanos en las comunidades “va contra los principios fundamentales de democracia”, así también, reduce las posibilidades de desarrollo social y genera inestabilidad política. Finalmente, concluye que los precedentes discursos sobre la ausencia de las políticas sociales han fracasado, por tanto, es relevante y urgente dichas políticas basadas en lo social para el crecimiento económico” KLIKSBURG, Bernardo (2002) “Hacia la economía con rostro inhumano” p.87.

¹² Dicho término proviene de dos tradiciones teóricas donde el objeto primordial se basa en la relación entre el Estado y los ciudadanos que la conforman. Para nuestro estudio, consideramos la definición citada de Gramsci, que considera que “*la sociedad civil constituye la plataforma ofensiva de la transformación política colectiva*” (Castells 2000.p.8)

¹³ Notas del curso: “Mondialisation et globalisation des phénomènes sociétaux”. Profesor: Frédéric Lapeyre. Février – Mai 2008.

pobreza monetaria; y la segunda serían “los países menos globalizados”, grupo conformado por países con un incipiente crecimiento económico y altas tasas de pobreza. Esta situación, como afirma Joseph Stiglitz (2003) está causando un profundo malestar en la globalización¹⁴.

Ahora bien, desde la integración de los países latinoamericanos a la llamada economía del mercado, las grandes potencias o países más desarrollados recomiendan implementar el “modelo neoliberal” como único medio para la lucha contra la pobreza. En otras palabras, para hacer frente a los problemas sociales de pobreza, exclusión, desigualdad, los países del tercer mundo considerados en vías de desarrollo deben realizar el llamado “reajustamiento estructural” e implementación de “economía de libre mercado” de acuerdo a los preceptos del Consenso de Washington¹⁵.

Los países de América Latina incorporan el modelo económico neoliberal en sus sistemas nacionales, el mismo que está orientado hacia la reestructuración de las economías locales hacia la exportación de recursos extractivos en mano de empresas extranjeras. Asimismo, hay una explotación desmedida de los recursos naturales, la apropiación de tierras rurales y urbanas; que han ocasionado serios problemas de conflictividad social, y la emergencia de problemáticas sociales,

¹⁴ El autor muestra cifras que representan estos “malestares de la globalización” y señala que la misma no ha podido cumplir con el beneficio económico que se había prometido. Así señala que gran parte de la población “los desposeídos” del tercer mundo viven en un contexto de pobreza y pobreza extrema con menos de 1 dólar por día, siendo que en los últimos años la cifra de pobres en el mundo ha aumentado en cien millones. Y añade que los procesos de globalización a escala mundial no han conseguido reducir la pobreza, pese a sus esfuerzos, así como tampoco a lograr brindar una estabilidad. En este sentido, señala que la crisis en las regiones de América Latina y Asia, han desestabilizado las económicas de los países en desarrollo, según como lo menciona el autor, se da un temor al “contagio financiero” y colapso de los mercados emergentes. STIGLITZ, Joseph (2003).

¹⁵ El mismo que se considera como la expresión del neo liberalismo, presentando el siguiente decálogo:

1. Disciplina fiscal, referido a contar con un superávit primario sostenido y evitar los déficits primarios, para impedir crisis sustantivas de balanza de pagos.
2. Reordenamiento de las prioridades del gasto público. Cambiar de subsidios generalizados a gastos en salud, educación e infraestructura.
3. Reforma tributaria. Construir una amplia base de recaudación con tasas marginales moderadas.
4. Liberalización de las tasas de interés.
5. Tipo de cambio competitivo.
6. Liberalización del comercio y apertura del mercado externo.
7. Liberalización de las inversiones extranjeras.
8. Privatizaciones.
9. Desregulaciones.
10. Derechos de propiedad

UGARTECHE, Oscar (2004) p.p. 5152.

como, por ejemplo: la niñez en situación de calle, niñez trabajada, explotación sexual infantil, etc.

Para ilustrar esto, se conoce que en los últimos años los países de América Latina han mejorado sus indicadores básicos respecto al bienestar en general, sin embargo, aún perduran alta incidencia de indicadores de pobreza y pobreza extrema, los cuales son percibidos por una parte de la población que vive en situación de exclusión social y económica de los beneficios del denominado “desarrollo”. Siendo así, que nuestra región latinoamericana se caracteriza por tener sociedades desiguales y excluyentes.¹⁶

Desde esta perspectiva, la CEPAL (2010) señala que el problema de desigualdad en la región no es único, se suma a esta situación el incipiente desarrollo de las economías de algunos países, lo que genera, a su vez, la perpetuación de sistemas caracterizados por desigualdad, altos niveles de pobreza y pobreza extrema. (p.37)

En efecto, el contexto de desigualdad que viven las poblaciones en la región, desencadena otras problemáticas de índole económico y social. Bajo esta premisa, la CEPAL señala que aquellos países que se caracterizan por sistemas de desigualdad, tienden a evidenciar un peor desempeño económico, inestabilidad a nivel sociopolítico, contexto que fortalece los límites para el ejercicio de la ciudadanía. Por tanto, son las sociedades en donde predomina la desigualdad socioeconómica, las que presentan mayores dificultades para reducir los índices

¹⁶ En América Latina se han presentado progresos relevantes en materia de salud, sin embargo, cuando las cifras macro económicas y promedios nacionales se desagregan a nivel socioeconómicos por género, rango de edad o sectores, se evidencia gran cantidad de población por debajo de los promedios nacionales, evidenciado en problemáticas sociales que se presentan en contextos de inequidad. Así se señala en: “La cumbre presidencial de Miami de 1994 hizo expresa, en su plan de acción final, la necesidad de que los gobiernos de la región se esfuercen por mejorar la equidad en salud como condición esencial para el desarrollo humano. La cumbre de presidentes de Santiago de 1998 señaló, en su declaración final, la determinación de ‘remover las barreras que niegan a los pobres al acceso a una nutrición adecuada, a servicios sociales, a un medio ambiente saludable’ La esperanza de vida promedio varía considerablemente entre los países de la región [...] Las distancias van desde las esperanzas de vida de Costa Rica (76, 3 años), Cuba (75,3) y Chile (74,4), cercanas a los promedios del mundo desarrollado, hasta las de Haití (56,6) y Bolivia (59,3) cercanas a los países más pobres. Similares diferencias se observan en mortalidad infantil. Mientras que las cifras de Costa Rica (13,7%), Cuba (11,8) y Chile (14) están cerca de los países desarrollados, las de Haití (86,2) y Bolivia (75) se aproximan a las de los países más pobres, y se observan altos promedios en países como, entre otros, Perú (55,5), Brasil (57,7), Nicaragua (52,3), Ecuador (49,7) y Guatemala (48,5)” KLIKSBERG, Bernardo (2002) op,cit, p.62.

de pobreza. (2016, p.20). Si esta situación continúa en el futuro, el desarrollo sostenible será insostenible.

Del mismo modo, en América Latina las cifras obtenidas respecto a criminalidad y muerte en contexto de violencia, evidencian que después de la región africana, la región latinoamericana es la más violenta del mundo, y la más desigual¹⁷ de acuerdo a los indicadores económicos y sociales. (Espinola, 2005). Hoy en día esta situación prevalece a pesar de los avances sustantivos en materia de desarrollo económico, sosteniéndose en una cultura política antidemocrática, con componentes como autoritarismo, corrientes populistas, el crimen organizado, impunidad y corrupción.

A esta realidad no es ajena el Perú, pues pobreza y pobreza extrema menoscaba el diario vivir de miles de familias para que puedan lograr niveles de bienestar y desarrollo, por tanto, el acceso a los derechos humanos en general es prácticamente imposible¹⁸.

Ahora bien, en los años 90' en Perú se tuvo una década caracterizada por problemáticas complejas como: la hiperinflación, la recesión, el endeudamiento externo y la violencia subversiva terrorista de Sendero Luminoso; causas que devinieron a los programas de ajuste económico neoliberal. Frente a esta situación se da la incorporación al paradigma neoliberal¹⁹ desde el año 1990, gobierno liderado por el Ing. Alberto Fujimori, quien llevó a cabo la llamada “terapia de shock” (Naomi 2014) instaurando ortodoxamente las políticas de corte económico

¹⁷ Véase el anexo 2: “Gráfico de desigualdad en América Latina y el Caribe comparada con otras regiones del mundo”.

¹⁸ “Dice el informe del PNUD del 2003 que el Perú se ha desindustrializado y reprimarizado en los últimos 15 años, lo que significa que se ha debilitado la densidad de los lazos de interdependencia funcional entre los peruanos y, por ende, que no nos sentimos ligados socialmente. Esto implica un debilitamiento de la construcción de un nosotros nacional. Para enfrentar este problema es necesario, con el propósito de definir políticas auto centradas, determinar cuáles son los actuales lazos de interdependencia funcional, económicos y políticos entre clases, sectores económicos y espacios socioeconómicos” Plaza, Orlando. (2008) Desigualdad, pobreza y desarrollo. P. 58. Lima: PUCP– Departamento de Ciencias Sociales.

¹⁹ “El neoliberalismo es una filosofía política conservadora y movimiento político-económico cuyos antecedentes se remontan al liberalismo clásico, tal como fue entendido en el siglo XX. El ascenso del neoliberalismo está relacionado con los gobiernos de Ronald Reagan en los Estados Unidos (1981-1989) y Margaret Thatcher (1979-1990) y adquirió una mayor fuerza con el colapso de la Unión Soviética (1990). El neoliberalismo se focaliza en el uso del libre mercado como el medio para lograr el progreso”. Parodi, Carlos (2005) ¿Qué es la globalización?

sugeridas por el Consenso de Washington, además de otras prescripciones y condicionalidades.

En este contexto las reformas estructurales y la implementación de programas de estabilización, entre otros, tienen como objetivo sentar las bases para un crecimiento auto sostenido en el marco general de la modernización y la competencia, en una sociedad fragmentada y amenazada por la violencia estructural y la violencia familiar e intrafamiliar.

Ahora bien, a nivel de la política existen ejercicios de poder hacia el Estado-Nación. Por un lado, y de manera interna, se ejerce una presión por parte de las oligarquías; y desde otro, se ejercen condicionantes globales externos. Ante ello, el Estado pierde su rol regulador y distribuidor, desencadenando una creciente segmentación de los estratos sociales del Perú, caracterizada por niveles de desigualdad, discriminación, exclusión, problemas de género, pobreza, entre otros. Como señala Sinesio López “en los cambios que trae la modernidad, se pone en manifiesto la permanencia de exclusiones, siendo un rasgo resaltante la extrema pobreza, negando a un sector la posibilidad de participación en las riquezas que las generan y, por lo tanto, de alcanzar un grado mínimo de bienestar”.

Entonces, la profundización del modelo neoliberal en el Perú ha modificado las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales²⁰. Durante la primera fase de este modelo, se aplicaron medidas de ajuste estructural con el objetivo de disminuir o frenar los procesos inflacionarios. Tal aplicación conllevó a la segunda fase, con el objetivo de generar una serie de políticas privatizadoras de las empresas públicas, articulándose así al mercado globalizado. Sin embargo, estas medidas produjeron el fenómeno de desempleo y subempleo masivo de miles de personas que se ven afectadas particularmente en la satisfacción de

²⁰ “Durante los últimos 27 años de neoliberalismo, especialmente en los sucesivos gobiernos de Fujimori-Montesinos, la democracia representativa, sólo ha servido para la imposición de formas de gobierno autoritario y corrupto que sistemáticamente violó los derechos humanos de los peruanos más sencillos y humildes, utilizando para sus objetivos el terrorismo de Estado; y la estrategia militar pentagonista de tierra arrasada” Dicho esto, el autor señala que los sistemas neoliberales aplicados a los estados nación, solo favorecen a sectores de la sociedad, a los más grandes, modernos, competitivos, siendo así, el resto de población que no se ajusta a estos criterios, se encuentra en situación de vulnerabilidad y exclusión, limitando la posibilidad de verse beneficiado del sistema. JARAMILLO, Enrique (2006)

necesidades básicas. Actualmente, no obstante, el crecimiento de la macroeconomía, el 74% de la PEA se ubica en el sector de actividades económicas de manera informal, caracterizada de la ausencia del Estado en cuanto a la protección social²¹. Por ende, el neoliberalismo hace precaria los sistemas democráticos²².

En la vida cotidiana, la globalización deja de ser un término y pasa a ser una manera de vivir que se instaura en la vida diaria de los ciudadanos y en imaginarios sociales, irrumpiendo en las dinámicas locales. Esta “realidad” entonces será expresada de diversas maneras y dimensiones:

- i) La dimensión económica y/o la *exclusión económica* de las poblaciones, referida a la organización económica dominante, hace que gran parte de la población no pueda contar con los medios y capacidades necesarias, reduciendo la posibilidad de participar de manera activa en los sistemas productivos.;
- ii) La dimensión cultural, expresada en dos premisas: primero, *la marginación* de ciertos sectores de la población que no mantienen los mismos códigos “modernos” para establecer comunicación e interactuar libremente en un determinado colectivo; y segundo, *la discriminación* de aquella población que es vista como “los otros”, “los inferiores”, y quienes mantienen relaciones sociales cotidianas marcadas con tratos diferenciados y hasta desvalorizantes.

²¹ En este sentido, Plaza (2008) resalta que las medidas tomadas por los Estados para luchar contra la pobreza, basados en proyectos productos, se focaliza la intervención en la capacitación y mas no, en los créditos, lo que sería una estrategia poco eficiente para luchar contra los problemas de empleo y desigualdad. Y añade que es realmente indispensable hacer frente a esta situación, con el fin de la transformación del sistema productivo del país, PLAZA, Orlando (2008) Op.cit. pp.58.59.

²² Tal como lo expresa Ramonet (2009) “*El neoliberalismo mantiene una relación poco feliz con la democracia*”. Sumado a ello, el autor menciona que el neoliberalismo como modelo económico instaurado en la región se vincula mejor con “regímenes autoritarios”, caracterizados por medidas impositivas a nivel económico y social. En el mismo texto, Ramonet señala que: “El filósofo Dany-Robert Dufour ha explicado, no sin humor, que la ideología neoliberal funciona como una nueva religión que difunde unos mandamientos llamados a convertirse en norma en todos los ámbitos de la cultura” Los mandamientos a los que hace referencia son los siguientes: i) Antivalores como el egoísmo y el consumismo; ii) Lograr los fines a costa de otros; iii) Adorar al Mercado, como “Dios supremo”; iv) Evitar excusas para incorporarse a este sistema; v) “combatir el gobierno”; vi) No valorar lo educativo; vii) ignorar el buen uso del vocabulario; viii) No respetar las leyes; ix) No valorar el arte; y x) Buscar el goce ilimitado. RAMONET, Ignacio (2009) p.p.39 y 41 -42.

ciertos sectores que no comparten los códigos “modernos” para comunicarse e interactuar en la colectividad y, segundo, la *discriminación* de ciertas categorías de personas que son percibidas por otras como “inferiores” y, de acuerdo a esta percepción reciben un trato diferenciado y humillante en sus relaciones sociales cotidianas;

- iii) La dimensión geopolítica, que expresa un nuevo balance de poder político en la esfera internacional, o se da, cuando los sujetos sociales carecen de derechos garantizados por la autoridad legítima impidiéndoles ejercer su libertad y derechos ciudadanos a participar en decisiones que les compete y como tal desenvolverse a nivel privado y colectivo (familia y comunidad respectivamente).

2.1.3 La Infancia peruana y latinoamericana y la pobreza

El Perú es un país eminentemente joven²³, en la cual la infancia forma parte de la dinámica estructural del país, inscrito en un modelo económico neoliberal que ha contribuido a acentuar las brechas sociales, basado en: desigualdades, exclusión y pobreza²⁴ que afecta a la niñez y adolescencia de 0 a 17 años.

Según estimaciones de la CEPAL, la situación de pobreza infantil en Latinoamérica continúa siendo alta. En tal sentido, la mitad de población infantil de la región se considera que viven en situación de pobreza económica, ya sea de tipo moderado o extrema, ello terminaría afectando a más de 81 millones de niños y adolescentes menores de 18 años de edad. (CEPAL, 2010:38) En otras palabras, estos niños y niñas se ven gravemente vulnerados en sus derechos, sin poder alcanzar los niveles básicos de vida, tales como: una vivienda digna, alimentación y acceso a la salud, educación, sistemas de comunicación, entre otros.

²³ Según estimaciones oficiales del INEI al 2016, en el Perú viven 6 millones 22 mil 109 niñas y niños de 0 a 11 años de edad, de los cuales, el 51,0% son varones (3 millones 529 mil 982) y el 49,0% mujeres (3 millones 392 mil 127).

²⁴ Como sucede en todo el mundo, en Perú las principales víctimas de la pobreza son la niñez y adolescencia. El 31% de los casi 11 millones de niños, niñas y adolescentes viven en esta situación. UNICEF, Estado Mundial de la Infancia 2016. Por tanto, el Perú está considerado como un país con brechas severas de bienestar. CEPAL (2010) pues la desigualdad se expresa en la incidencia de la pobreza, caracterizada por el hambre, la ausencia de salud, las malas condiciones de vivienda, el ambiente social inadecuado, el analfabetismo, la falta de calificación y los ingresos bajos. (PNAIA, 2012-2021. p.24)

En este sentido, en el ámbito social las sociedades son antidemocráticas con las poblaciones, en especial con la infancia, pues esta población se encuentra en situación de vulneración de sus derechos, marginalización, pobreza extrema o moderada, violencia estructural y exclusión. Hecho que provoca que la niñez enfrente el mundo con desventajas comparativas desde su nacimiento, hasta su adultez y muerte.

Esta condición de desigualdad y pobreza constituye definitivamente una limitación para la universalización del ejercicio pleno de derechos de las infancias. Se hace necesario resaltar que, en el Perú, a pesar de las acciones estratégicas desarrolladas para la mejora del estado de la niñez, de acuerdo a la CDN, el panorama de la infancia parece no mejorar, dado que, miles de niñas, niños y adolescentes son excluidos de las oportunidades de desarrollo. Dicho contexto se agrava cuando hacemos referencia a la infancia de ciertos sectores, como los sectores andinos, amazónicos y afroperuanos²⁵.

Por otra parte, actualmente en el Perú, la tasa promedio nacional de mortalidad infantil es de 15 fallecimientos por mil nacidos vivos para el año 2015. Sin embargo, esta cifra se eleva cuando nos referimos a la niñez de las regiones de la sierra y selva peruana, donde la tasa es de 25 y 22 por cada mil nacidos vivos, respectivamente, (UNICEF, 2016:3). Asimismo, el estudio señala que la situación es más compleja en el caso de la mortalidad neonatal, es decir niños y niñas que mueren antes de cumplir un mes de vida. Al año 2015 el promedio de la tasa fue 11 por mil nacidos vivos. Es preciso mencionar, que cuando se refiere a niños de madres sin grado de instrucción generalmente en condición de pobreza y exclusión, la cifra se incrementa exponencialmente.

En cuanto a la desnutrición crónica²⁶, ésta afecta al 14,4% de niñas y niños menores de 5 años, la mayoría de ellos se encuentran en las regiones con mayor pobreza monetaria del país. El escenario de inequidad se vislumbra cuando se

²⁵ Según un último estudio de la Cámara de Comercio de Lima – CCL, actualmente existe alrededor de un millón 600 mil jóvenes de 15 a 25 años que no se encuentran estudiando ni trabajando, llamados los NINI. Contexto descrito se considera un hecho realmente grave para una sociedad denominada como democrática.

²⁶ Aunado a esta situación, es de conocimiento que el alto grado de desnutrición en la etapa más temprana de crecimiento de los niños y niñas, afecta directamente los procesos de desarrollo y aprendizaje en edades tempranas (primeros cinco años), situación que reduce posibilidades y oportunidades a la niñez de manera irreversible. (Jaramillo, 2006)

desagrega el promedio nacional, es así que mientras que el promedio en la zona rural es de 27.7 %, en la zona urbana es de 9,2%; o en la sierra 22.7% y en Lima Metropolitana 5.4%. Dentro de este marco, la UNICEF señala:

Las disparidades en la supervivencia y las perspectivas de salud de los niños de distintos entornos son el reflejo de situaciones de desventaja social ligado no solo al nivel de ingresos, sino también al origen étnico, al nivel educativo y a la diferencia entre las zonas rurales y urbanas, entre otros factores. (Unicef, 2016. 3)

Esta situación limita y frustra, el presente y futuro de miles de niños y niñas en el país, pues son afectados en su desarrollo y maduración cerebral, lo que provoca en algunos casos dificultades en el aprendizaje, retención cognitiva, etc. En este contexto, podemos subrayar que los esfuerzos realizados por el Estado peruano no son eficientes y que aún la inversión a favor de la infancia para su desarrollo integral es insuficiente.

Ahora bien, en el Perú la educación tiene uno de los gastos *per cápita* más bajo de todo el continente, lo que hace que no sea una prioridad en la agenda pública y política.²⁷ El problema de fondo está relacionado con los recursos destinados al sector educativo y en general a los sectores vinculados con la infancia. Un estudio de Vásquez (2004), demostró que la inversión pública social direccionada en la niñez y adolescencia era *procíclica* en el periodo 1990 – 2000, y durante 2001-2003, no cambiaba mucho la situación, pues se brindaba poca relevancia a la asignación presupuestal a pesar de que en este último periodo el país creció en promedio un 5% anual.

La educación en la actualidad presenta dificultades para atender las demandas educativas, sobre todo, de las poblaciones rurales, con sus características peculiares de ámbito lingüístico, cultural, social y geográfico. Agravado también por la tendencia a continuar la práctica pedagógica tradicional, autoritaria, vertical

²⁷ Según el Ministerio de Economía y Finanzas del Perú – MEF, el 2016 se asignó el 3,85% del Producto Bruto Interno (PBI) al sector educación, monto que asciende a S/ 24.813 millones para promover la calidad del servicio educativo, reducir las brechas en cuanto a infraestructura educativa y lograr mejoras salariales para los docentes, lo cual resulta insuficiente. Es preciso señalar que esta inversión está por debajo del promedio OCDE que se ha mantenido en torno al 5.5% del PBI, y de los países latinoamericanos como, por ejemplo: Bolivia que invierte el 6.4% de su PBI, Argentina con 6.2%, entre otros.

que, finalmente, provocan la deserción de miles de niños y niñas del sistema educativo²⁸.

A pesar de las mejoras en cuanto a la medición de logros de aprendizaje alcanzados²⁹ por los estudiantes, existe aún inequidades marcadas en las poblaciones más excluidas del país. Al respecto el informe de la UNICEF señala.

A pesar de estos importantes avances, Perú mantiene un pendiente impostergable para el próximo quinquenio. Se trata de la culminación oportuna de la Educación Básica Regular. El promedio nacional de culminación oportuna de la secundaria es de 65.6%, pero tras él se ocultan algunas realidades que no se pueden dejar de mirar. Por ejemplo, solo 45 de cada cien adolescentes de áreas rurales concluyen oportunamente la secundaria mientras que en áreas urbanas lo hacen 74 de cada cien. (Unicef, 2016:6)

En los últimos años, el Estado peruano hace el intento de visibilizar el problema de la violencia estructural, violencia familiar e intrafamiliar que afecta al país, y en especial a la niñez peruana. La encuesta demográfica y de salud familiar incluyó el año 2015 aspectos sobre la violencia hacia la niñez. Es así que, en el

²⁸ “Un estudio, elaborado por Pedro Orihuela, establece que de 900,500 alumnos del primer grado de Educación Primaria (en 1992) terminaron unos 667,038. Es decir, el 74,19% de los estudiantes culminaron su primaria, mientras el 25,9% son expulsados del sistema. De los que terminaron los estudios de Primaria, el 39% lo hace sin repetir y el 6,1% restante puede hacerlo hasta con 5 repeticiones. La media de graduación en educación primaria en la escuela pública es de 8,3 años, o sea 2,3 años por encima de lo normal. De los 667.038 que culminaron su educación primaria unos 623.418 prosiguen sus estudios de Secundaria, un 6,5% de alumnos no prosiguen sus estudios después de primaria. De los 623.418 que ingresan a la Educación Secundaria terminan este nivel educativo, unos 444.500. es decir, partiendo de los primeros ingresos del primer grado de Educación Primaria (1992) solamente culmina la secundaria el 49,4% mientras que un 50,6% de estudiantes. Culminada la Educación Secundaria, los adolescentes y jóvenes peruanos, con una media de 18 años de edad, se encuentran en una encrucijada, ¿Qué hacer? [...] A partir de datos de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), se ha estimado que de todos los jóvenes que iniciaron sus estudios de Secundaria después del 2003, había unos 339.500 que querían ingresar en alguna universidad pública o privada. De estos alumnos, 101.478 ingresaron en la Universidad, 53.800 se graduaron y unos 38.400 obtuvieron su título profesional. Es decir, de los que iniciaron la Educación Primaria se deduce que: un 37,6% quiere ingresar en la Universidad, un 11% inicia la carrera universitaria; un 6% se gradúa y un 4,3% obtiene el título. De quienes se titulan, hemos estimado que solamente una octava parte encuentra un trabajo relacionado con sus estudios, con una dedicación de no menos de 20 años de estudio”. CHIROQUE Chunga, Sigfredo (2005) Perú: Cuando la Educación todavía es esperanza, pp.31-32. Lima: IPP

²⁹ En referencia a los logros de aprendizaje, se obtiene información del año 2015, donde el 49.8% de niñas y niños del segundo grado de primaria alcanzaron los logros propuestos, logrando entender lo que leen. Mientras que, en el año 2014, solo lo hacían el 43.5%,”...” Pero nuevamente, la estadística focalizada pone al descubierto las inequidades, ya que, en el departamento de Loreto, solo el 18.1% entiende lo que lee. (Unicef, 2016, p5)

ámbito familiar, el 26% de las madres y el 24% de los padres manifestaron que aplicaron el castigo físico y humillante como método de crianza con sus hijos e hijas³⁰. Así también, la información proporcionada por los Centros de Emergencia Mujer señala que se atendieron 19,646 casos de violencia contra la niñez y adolescencia, de éstos, 8,044 fueron por violencia psicológica, 6,678 violencia física y 4,924 violencia sexual.

Del mismo modo, la violencia en la sociedad peruana también se ve reflejada en el ámbito escolar, al respecto la Unicef señala:

De acuerdo a la plataforma SiSeVe Contra la Violencia Escolar, entre julio de 2013 y setiembre de 2015 se reportaron 3,244 casos de violencia contra escolares. El 40% (1,288) corresponde a violencia de un adulto hacia un escolar y el 60% (1,956) a violencia entre escolares. (Unicef, 2016: 7)

De igual manera, el estudio cita otros datos a tener en cuenta: i) Reportan alrededor de 1, 672,900 niños, niñas y adolescentes que trabajan, de éstos residen en áreas rurales y tienen entre 5 a 13 años. ii) Del total de casos reportados sobre trata de personas entre el año 2011 y 2013, el 27% (172) correspondían a niños, niñas y adolescentes; y iii) solo el 0.2% del presupuesto público se destinó a acciones para la prevención de la violencia el año 2015.

Ahora bien, es necesario mencionar, que los sistemas e instituciones receptoras de las denuncias por violencia no reflejan la dimensión real del problema que afronta la niñez, puesto que hay casos de violencia que no son denunciados por temor, desconfianza al sistema de justicia, lo que nos lleva a afirmar que hemos sido naturalizados por la violencia, como un hábito normal.

Contradictoriamente a este panorama, la infancia, como categoría social, ha sido utilizada en nuestro imaginario social por la clase política, dentro de sus discursos políticos donde se refleja gran preocupación por revertir la situación socioeconómica de muchos niños y niñas que viven en condición de pobreza, desigualdad y exclusión socioeconómica. De ahí que se han ido multiplicando las iniciativas como proyectos y programas dirigidos a la infancia, muchos de ellos con objetivos ambiciosos, y otros con limitado presupuesto. Asimismo, algunas

³⁰ En la Sierra el 31% y en la selva 45% de madres emplean el castigo físico. (Unicef, 2016)

políticas y normas establecidas en materia de la infancia, son factores que antes de favorecer la inclusión de la población, enfatizan las jerarquías sociales de un orden tutelar autoritario y antidemocrático. Es así que hoy en día, no se cuenta con experiencias de políticas sociales que busquen promover las capacidades y habilidades de la niñez y adolescencia de los sectores más vulnerados, lo que les impide el ejercicio de su ciudadanía.

De acuerdo al contexto descrito, no extraña que posterior a la ratificación de la CDN y a los compromisos adquiridos por el Estado Peruano, los Planes Nacionales de Acción por la Infancia y Adolescencia (PNAIA), hayan tenido déficit presupuestario para la apertura de su financiación”. (Castro 2007, 34).

2.2 Pensar la infancia: enfoques y paradigmas.

2.2.1 Historia de las representaciones sociales sobre infancia

La existencia social de las infancias en todas las sociedades no presume, necesariamente, que la vida y existencia social que experimente esta población sea la misma, ni represente aspectos similares. En efecto, cada contexto particular, con sistemas socioculturales particulares, han determinado en un tiempo y espacio la forma de ser niño y ser niña. Dicho de otro modo, el estudio de las infancias y las múltiples opciones de intervención, están históricamente sujetos a las particularidades de cada contexto social, económico, político y cultural. Ello implica definir a la infancia como *construcción social*, aspecto que trabajamos en esta primera parte, asimismo realizamos una aproximación de la infancia en distintas épocas del desarrollo de nuestra sociedad.

- **La infancia como construcción social**

Hablar sobre infancia implica iniciar un debate en cuanto al intento por definirla. Consideramos que no se puede hablar y caracterizar un solo tipo de infancia; sino de una diversidad de “infancias” que subyacen en un determinado tiempo y contexto social. Niño, niña e infancia, como otras categorías, son *construcciones sociales*, es decir, hechos socialmente producidos. (Gaitán, Comte, Durkheim). Entonces, la concepción de la infancia, se establece dentro de un marco social

determinado, construida desde la praxis o de una realidad concreta y no exclusivamente de categorías dadas o escritas. Partimos de esta idea y señalamos, igualmente, que “en cualquier situación que se da en el mundo de la vida cotidiana, una acción viene determinada por un tipo constituido en experiencias anteriores” (Ritzer 1993, 268-269). Es decir, las personas desarrollan y utilizan categorías, resultado de patrones pre-construidos en su accionar cotidiano.

En efecto, la infancia como construcción social, o como fenómeno social no solamente deriva del desarrollo, crecimiento físico o etapas de la vida; el ser una construcción social implica contextualizar la categoría en diferentes momentos históricos y espacios sociales y geográficos, lo que hace que sea un estatus delimitado, incorporado a una estructura política, socioeconómica y cultural.

El fenómeno y estudio de las infancias siempre ha existido y existe. Según Casas (1998), la percepción sobre la infancia o infancias son representaciones sociales construidas a partir de la interacción e interrelación en un contexto social determinado, dicha relación puede verse limitada de acuerdo al grado de experiencia o perspectivas de un grupo mayoritario.³¹

Estas representaciones sociales se dieron en un determinado tiempo, donde los niños eran percibidos como propiedad de sus padres, como “futuros ciudadanos” (limitando el accionar en su contexto), como “peligrosos” (siendo estigmatizados y vistos sesgadamente), como algo privado y finalmente como incapaces o frágiles.³²

(...) la infancia como fenómeno social, va más allá de los años que dura el período de la experiencia vital de cada una de las personas. Por tanto, el niño forma parte de la estructuración social y está presente en todas las culturas y sociedades;³³ y en diferentes momentos históricos, donde los modos de vida de la infancia son diversos.³⁴

³¹ CASAS, F. (1998) Infancia: perspectivas psicosociales. Ed. Paidós. Barcelona. En: De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción.

³² Hasta antes del 20 de noviembre de 1989 los niños, niñas y adolescentes en las representaciones sociales y el imaginario popular la infancia era tratada conforme a la doctrina de la situación irregular.

³³ Véase Jaramillo García, Enrique. Los Maestros en la defensa y promoción de los Derechos del Niño. Pp. 15-27

³⁴ Es así que el estudio de la infancia va adecuándose de acuerdo al contexto donde esta categoría social de desenvuelve, el mismo que refleja un modo de vida en una misma sociedad, bajo un mismo régimen político, y sistema de leyes. Es necesario considerar que el modo de ver y de interactuar con

- **Imágenes de la infancia en la historia**

De acuerdo a la perspectiva de ciertos historiadores, se señala que durante los siglos XVIII y XIX se generó el concepto de infancia que emergía en occidente (Ariès 1973, pp.177 – 186). A partir de ciertas transformaciones que implicaron el descubrimiento de la categoría relacionada intrínsecamente con una etapa de vida. Sin embargo, antes de este proceso existían diferentes imágenes que representan el sentir de la sociedad hacia la infancia. A continuación, realizamos una aproximación a las diferentes formas de concebir a la infancia en la historia, basándonos de la obra de Trisciuzzi y Cambi (1998) (Ver anexo n°1: Cuadro resumen)

- La infancia en culturas primitivas:* a lo largo de la historia el inicio de la vida de la infancia ha sido demarcada por ceremonias de iniciación como parte de una vida colectiva, por tanto, la infancia es una categoría social socializada. (Trisciuzzi 1998). En este tipo de sociedad, la infancia se encuentra en el centro de la vida y del sentido social, guiada por el establecimiento de reglas, y a su vez, gratificada por la participación activa como un valor colectivo.
- La infancia en el mundo clásico:* En este periodo la imagen no varía mucho respecto a la descripción precedente. Existen igualmente las reglas, pero se añade aspectos de violencia. El valor y sentido social que se le asignaba, se restringe al ámbito familiar (padre) y no al de la comunidad. Se asume la “infancia como una edad irracional e imperfecta de la vida” (Trisciuzzi 1998, 18). Es decir, un ser incompleto que no alcanza a ser adulto, siendo sólo una determinada etapa para la preparación de la vida futura.
- La infancia en el cristianismo:* Frente a una ausencia de la sensibilidad por la infancia se empieza a valorar por los mensajes de la Biblia. De esta manera, se produce una ruptura referente a la imagen y percepción sobre la infancia y

la infancia no ha sido el mismo en las diferentes etapas de la historia de las naciones, desde esta premisa, se considera que la infancia es una categoría de análisis y estudio sociológico. BAZAN, Juan Enrique (2009) Modo de vida de la infancia, p.17. Lima: Save The Children Canadá.

su valoración, asignándole valores de pureza, amor, salvación, etc. Por tanto, deja de ser “imperfecto/ incompleto” y se transforma en el niño ser humano, “necesitado de amor”, “afecto” y “ternura”.

- d. *La infancia en el Medioevo*: A partir de la fusión del cristianismo con la sociedad romana, la imagen del niño empieza a declinar y se disminuye al niño, asignándole un estatus socialmente marginal y orientado naturalmente al mal, justificando, el control, la corrección y el castigo. En fin, la imagen de la infancia es pesimista, es una edad “no inocente”, sometidas a los males sociales y, por ende, es desvalorizada.
- e. *La infancia en la sociedad burguesa*: Es caracterizada en su “especificidad y su autonomía”, así como con una actitud de ciudadanía y valoración social. De esta forma, el niño recibe respeto, ayuda, educación y compañía a medida que crece, todo ello, con la intención de imitar las formas y estilos de vida de la burguesía.

“(…) El niño llega a ser portador de futuro, sobre él la familia y la sociedad operan una inversión afectiva y económica, por lo tanto, es respetado, asistido, educado y acompañado con cuidado durante su crecimiento. En particular se le preserva del mal y se le conserva en su natural inocencia...” (Trisciuzzi 1998, 18)

A partir de estas imágenes de la infancia, podemos señalar que la percepción de la infancia varía intensamente, de un lugar o de una época a otra. Vemos que en algunos periodos esta categoría ha sido marcada por una constatación de marginalidad e invisibilidad. Hoy en día, señala Bonnet (2006, 20 - 21), la ideología dominante sobre infancia proviene de los países del norte, formada progresivamente sobre un modelo “ideal” de la infancia, caracterizado por “la inocencia” y por ser un “mundo aparte”. Desde esta perspectiva, los espacios de la familia y escuela son los privilegiados en tanto que ofrecen mejores condiciones para la formación y desarrollo de la niñez. En otras palabras, éstos vendrían a ser los primeros

espacios de socialización de la niñez. Sin embargo, estos espacios sociales actualmente atraviesan por una crisis profunda.³⁵

En la actualidad, la tendencia que predomina aún en algunos sectores de la sociedad, se encarga de velar, proteger, educar y conducir al niño y niña hasta llegar a la edad adulta, a pesar de que la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) le proporciona la categoría de “sujeto de derechos”³⁶ a la niñez. Para nuestro estudio, consideramos relevante reflexionar sobre estos paradigmas que se desarrollarán a continuación.

2.2.2 Viejos y nuevos paradigmas sobre infancia.

A lo largo de la historia de las infancias emergen diversas formas de pensar, entender y relacionarse con este grupo de personas. En este sentido, Trisciuzzi afirma que:

La infancia es entendida como un repaso por los paradigmas o modelos mentales construidos en relación a lo que es, hace y significa ser niño, niña y adolescente, de hecho, que los paradigmas se van estructurando en función a los contextos específicos (Trisciuzzi, p.10)

Es pertinente, entonces, realizar un breve análisis sobre los viejos y nuevos paradigmas más predominantes que se han desarrollado sobre la infancia en los últimos tiempos, puesto que aún tienen vigencia en las construcciones y prácticas sociales de los actores educativos.

³⁵ Conforme con la premisa de Castillo, quien señala que la influencia de los factores de las familias es fundamentales y decisivas en la vida de los niños y niñas. Dado que, en este espacio la niñez socializa, se forma o deforma de acuerdo al contexto socioeconómico, por tanto, la familia es fundamental para la adaptación o inadaptación de la niñez en una sociedad. Añade que la familia como espacio social es la primera fuerza modeladora de la niñez, en ella se desarrolla bajo principios, valores, normas, entre otros, que le permitirán actuar en la comunidad. Es desde el hogar que el ser humano comienza a interactuar, y posteriormente insertado en un grupo o comunidad. CASTILLO, Carlos (1974) Los niños del Perú, clases sociales, ideología y política, p.15. Lima: Ediciones Realidad Nacional.

³⁶ La CDN (1989) se encuentra sustentada bajo los siguientes principios: i) Derecho a la no discriminación ii) Derecho a la sobrevivencia y el desarrollo; iii) Derecho a la participación; y iv) Interés Superior del Niño.

2.2.2.1 *Doctrina de la situación Irregular de los Niños:*

Este paradigma se caracteriza principalmente por considerar a los niños y niñas como como individuos incompletos, débiles o inexpertos; por tanto, son tratados como *menores* objetos de intervención tutelar por el Estado. Como expresa Juan Enrique Bazán (2009) en relación a la infancia, el pensamiento sobre esta categoría ha sido vinculado con ideas trasnochadas propias de una doctrina correccional. Desde esta perspectiva, la noción del niño o niña es vinculada con la peligrosidad, la misma que se debe ser corregido por las instituciones y/o familias. En este sentido, tanto los gobernantes, así como los educadores e intelectuales latinoamericanos ya discutían el escenario de peligrosidad de los niños en los Congresos Panamericanos del Niño³⁷.

Desde esta perspectiva, se establecía un sistema de justicia de menores, basados en el control social de niños y niñas que se encontraban en situaciones de vulnerabilidad y/o abandono moral y material, siendo considerados objetos de intervención o abordaje por parte de la justicia y sometidos a medidas socioeducativas. Es así, que

³⁷ “En los años veinte y treinta, era normal que los educadores más prestigiosos de las Américas hablaran de las necesidades de regenerar *la raza, mejorar la especie, cambiar la calidad biológica de los niños*. Al inaugurar el Sexto Congreso Panamericano del Niño, el dictador peruano Augusto Leguía puso el acento en *el mejoramiento* étnico, haciéndose eco de la Conferencia Nacional sobre el Niño del Perú, que había lanado un grito de alarma ante “la infancia retardada, degenerada y criminal”. Seis años antes, en el Congreso Panamericano del Niño en Chile, habían sido numerosas las voces que exigían “seleccionar las semillas que se siembran para evitar los niños impuros”, mientras el diario argentino *La Nación*, editorializaba la necesidad de velar por el porvenir de la raza”, y el diario chileno *El Mercurio* advertía que la herencia indígena dificulta, por sus hábitos y su ignorancia, la adopción de ciertas costumbres y conceptos modernos. Uno de los protagonistas de ese Congreso en Chile, el médico socialista José Ingenieros, había escrito en 1905 que los negros “oprobiosa escoria” merecían la esclavitud por motivos “de realidad puramente biológica”. Los derechos del hombre no podían regir para estos seres simiescos, que parecen más próximos a los monos antropoides que de los blancos civilizado”. Según Ingenieros, maestro de juventudes, «estas piltrafas de carne humana» tampoco debían aspirar a la ciudadanía, «porque no deberían considerarse personas en el concepto jurídico» En términos no tan desafortunados se había expresado, unos años antes, otro médico, Raymundo Nina Rodríguez: este pionero de la antropología brasileña había comprobado que «el estudio de las razas inferiores ha proporcionado a la ciencia ejemplos bien observados de su incapacidad orgánica, cerebral» Una inmensa mayoría de los intelectuales de las Américas tenía la certeza de que las razas inferiores bloqueaban el camino del progreso. Lo mismo opinaban casi todos los gobiernos: en el sur de los Estados Unidos, donde estaban prohibidos los matrimonios mixtos, y los negros no podían entrar a las escuelas, ni a los baños, ni a los cementerios reservados a los blancos. Los negros de Costa Rica no podían ingresar sin salvoconducto en la ciudad de San José; ningún negro podía pasar la frontera de El Salvador; los indios no podían caminar por las aceras de la ciudad mexicana de San Cristóbal de Las Casas. Sin embargo, América latina no tuvo leyes de eugenesia, quizá porque el hambre y la policía ya se encargaban, en aquel entonces, del asunto. Actualmente, siguen muriendo como moscas, por hambre o enfermedad curable, los niños indígenas de Guatemala, Bolivia o Perú, y son negros ocho de cada diez niños de la calle asesinados por los escuadrones de la muerte en las ciudades de Brasil”. GALEANO, Eduardo (2005). *Patatas Arriba: La escuela del mundo al revés*. Pp. 62-65) Argentina: Siglo XXI Editores.

se considera que deben ser protegidos, cuidados y disciplinados para prevenir *futuras desviaciones*. Entonces, otra característica de este viejo paradigma es la marcada criminalización de la pobreza y discriminación, estableciendo para todos los *niños pobres* una lógica de judicialización y represión de la pobreza que se expresa en leyes jurídicas primitivas³⁸.

Por su parte Cortés señala que:

Un fundamento central del modelo lo constituye la doctrina del *parens patriae*, en virtud de la cual, frente a ciertas situaciones no necesariamente delictivas, el Estado estaría facultado para reemplazar a los padres y adoptar a través del juez -que en América Latina es incluso descrito como “un buen padre de familia”- la decisión adecuada para el futuro del niño, incluso mediante el uso de la fuerza.³⁹

En otras palabras, el Estado presenta un rol paternalista y asistencial mediante sus instituciones, depositando el poder de decidir sobre la niñez al juez o un sistema de justicia. Sin duda, esta forma de ver a la infancia desconoce sus potencialidades de actuar autónomamente y con responsabilidad, imposibilitándoles ejercer sus derechos. Como se hace evidente en la realidad actual, estas concepciones basadas en viejos paradigmas, como lo es, la doctrina de la situación irregular, aún predominan prácticas sociales en determinados espacios de los operadores que promueven el desarrollo de la niñez y la sociedad en general. Al respecto, Emilio García Méndez indica que durante un periodo de siete décadas (1919 – 1990), las normativas instauradas en materia de leyes dirigidas a los menores de edad fueron característica de un proceso de criminalización de las condiciones de pobreza económica. Siendo así, estos perceptos fundamentales en el diseño, planificación y ejecución de políticas sociales en materia de infancia vulnerable.

³⁸ Las cuales presentaban características de evidenciar a los niños y niñas, como menores de edad y sujetos pasivos u objetos de intervención jurídica, es decir, eran visto como objeto de tutela y no como sujeto de derechos. En el mismo sentido, Busto Ramírez señala que esta ideología visibiliza al niño/niña como un ser incompleto, en proceso y un ser dependiente que debe ser protegido y educado por el Estado. DEFENSORÍA DEL PUEBLO (2000) El Sistema Penal Juvenil en el Perú, pp 18 -19. Lima: Defensoría del Pueblo.

³⁹ Julio Cortés Morales. 1999.

2.2.2.2 *El Nuevo Paradigma de la Doctrina de Protección Integral de la Infancia*

Este paradigma emerge paralelamente a la creación y aprobación de la Convención Derechos del Niño (CDN) de las Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1989; la misma que fue adoptada por todos los Estados, con excepción de Estados Unidos y Somalia. Este instrumento normativo representa un cambio importante sobre las formas de concebir a la infancia. No obstante, su influencia Occidental, consideramos que es un avance relevante ya que para muchos estudiosos representa una revolución del pensamiento social sobre infancia, la misma que abandona la concepción del niño y niña como objeto de protección tutelar; y es reconocido como sujeto activo de sus propios derechos.

El principal cambio se da sobre la concepción de niño/niña. Con este nuevo paradigma, la niñez deja de ser vista como *objeto de tutela o de intervención* para comenzar a ser entendido como *sujetos de derechos*; es decir, titular de derechos que son inherentes a su condición humana. En este sentido, este paradigma asigna a las niñas y niños un rol fundamental en la búsqueda de sus propios derechos, se le concede el derecho a su opinión y libre asociación. (O'Donnell, 2000). Desde esta perspectiva, se da una ruptura de enfoques, pasando de uno de necesidades a otro de derechos, donde las necesidades reales de las niñas y niños dejan de ser vistas como carencia y comienzan a entenderse como potencialidades de acuerdo al ejercicio de sus derechos.

Otros cambios y elementos a considerar para nuestro análisis son: a) interés superior del niño⁴⁰ (artículo 3), lo que implica su participación y opinión en todo lo que le conciernen; b) niño/a como ciudadano, en tanto este cuenta con derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales; y c) derecho a la participación (artículo 12) del niño/a. Los últimos dos puntos relacionados a esta investigación serán desarrollados más adelante.

⁴⁰ "...el interés superior del niño es un derecho consagrado en la CDN que estructura los derechos subjetivos de la infancia; y que el carácter jurídico de niño como sujeto de derechos tiene relieve primordial en el sistema jurídico y político. En esta perspectiva el garante no podría nunca actuar contraproducentemente en dirección distinta, ni contraria, ni contradictoria al mencionado interés superior, sino siempre en esa dirección, en esa línea, bajo esa orientación. El interés superior del niño es consustancial a la naturaleza jurídica del niño como sujeto de derechos" BAZAN, Juan Enrique (2003) Op.cit. p.43.

A pesar de la importante contribución de la CDN en materia de entender a la infancia, es posible identificar algunas limitaciones, tal como la prevalencia de una relación asimétrica entre la población adulta y la niñez; y más aún, en un contexto de globalización económica, de las comunicaciones y la información, que, en muchos casos, cuando se trata de las infancias andinas, amazónicas y afroperuanas son estigmatizadas, marginadas y obstaculizadas para ejercer de sus derechos. (Bazán, 2009)⁴¹

2.2.2.3 Corriente emergente, paradigma de la promoción del Protagonismo infantil.

Al respecto del presente paradigma, se concibe a la niñez como actores con capacidades de ejercer un rol activo en su comunidad, logrando cambios sustanciales y contribuciones en la búsqueda de la justicia social. (Liebel, 2007). Esta corriente emerge en la región y específicamente en el Perú, en un contexto convulsionado socialmente, hacia la década de los años 70, cuando la región fue gobernada por dictaduras militares que, con la coartada de la defensa de la libertad y el mundo libre, oprimían y reprimían a las clases trabajadora como obreros, campesinos, movimientos sociales que emergían, y otros sectores excluidos de la sociedad. Estas mayorías silenciosas e iluminadas por la teología de la liberación – opción preferencial por los pobres – y la educación popular empiezan a ejercer su protagonismo para hacer frente a las dictaduras militares.

La corriente de Promoción del Protagonismo integral, emerge en América Latina, desde la niñez trabajadora, que reivindica su actoría social, el ejercicio de derechos a la organización y participación activa, 13 años antes de la vigencia de la Convención

⁴¹ De acorde al estudio de Pilotti (2001) La Convención de los derechos de la niñez en la región latinoamericana se da en un contexto relevante, ejerciendo incidencia en las características del contexto socioeconómico, cultural, político de las naciones que cumplieron poco a poco con su implementación. De la misma manera, precisa que este instrumento de relevancia para las naciones fue concebido desde el occidente, y que, a pesar de sus avances en las formas de pensar y concebir a la infancia, éste presenta concepciones, valores, ideas sobre la infancia que emanaban en el contexto cultural de los países europeos; es decir, al ser un instrumento internacional es imprescindible adaptar al contexto de cada región y/o país, respetando las concepciones sobre la infancia latinoamericana. De lo mencionado por el autor, remarca que la CDN representa un hecho histórico relevante, o se podría decir un hecho importante en el proceso de globalización de ideas y valores en materia de la niñez en sociedades contemporáneas. PILOTTI, Francisco (2001) Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño: el contexto del texto, p.13, Santiago de Chile: CEPAL.

sobre los Derechos del Niño. La primera organización de la niñez trabajadora es el MANTHOC, promovida por los miembros de la JOC⁴².

La principal contribución de esta corriente emergente radica en la concepción de protagonismo, el cual es entendido como una característica inherente al individuo y propio de las sociedades; en otras palabras, se refiere a la lucha por una reestructuración de la sociedad en función al interés superior de la niñez. Al respecto, Cussiánovich señala:

(...) El modo de vida protagónico de la infancia constituye una apuesta, una propuesta y una respuesta a escenarios que hoy le son desfavorables y que no tienen fecha de vencimiento ni para el largo plazo. En tal sentido, afirmamos que es el carácter protagónico el que debe fundamentar los diversos modos de vida de la niñez que pretendan ser emancipadores y transformadores.⁴³

Ahora bien, en sociedades como las latinoamericanas, donde siempre ha sido prevalente un orden tutelar autoritario y antidemocrático, el ejercicio del protagonismo permite visibilizar a la infancia como actor social, desarrollando su autonomía, proponiendo alternativas de solución frente a sus problemas y, por tanto, estas minorías activas empiezan a desempeñar un rol importante en la sociedad, buscando permanentemente forjar una sociedad más justa y democrática.

De acuerdo a Liebel (2007) se desprenden dos formas de ejercer el protagonismo infantil:

- a) Protagonismo espontáneo: el cual se desarrolla en el cotidiano del niño/a, en el ámbito individual o grupal, y que es posible visibilizar mediante las destrezas para afrontar problemáticas generadas en contextos de desigualdad, pobreza y exclusión.

⁴² Juventud Obrera Cristiana – JOC, cuyo lema es: la vida de un joven obrero, vale más que todo el oro del mundo.

⁴³ CUSSIÁNOVICH, Alejandro; ALFAGEME, Erika; ARENAS, Fabricio; CASTRO, Jorge; OVIEDO, José. (2001) ¿Protagonismo o subsistencia de la infancia? En: La Infancia en los Escenarios Futuros. Pp. 53-75. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos

- b) Protagonismo organizado: este tipo de acción se evidencia en la organización y agrupación de los niños y niñas y adolescente, con el fin de ejercer la defensa de sus derechos y alcanzar su dignidad como seres humanos. Por tanto, como afirma A. Cussiánovich (2003) “ser protagonista es desarrollar una personalidad protagónica, devenir un actor social, es tener dignidad y estar en capacidad de amar y ser amado”⁴⁴

En consecuencia, es importante analizar las formas de relaciones subjetivas e intersubjetivas que se establecen entre la adultez y niñez, para promover su actoría social, política y económica. Para la promoción del paradigma del Protagonismo integral, es importante, el acompañamiento que realizan los adultos colaboradores, siempre y cuando, cuenten con estrategias necesarias para el desarrollo de sus competencias y habilidades de la niñez, todo ello, con el fin de desarrollar una organización autónoma.

2.2.3 La Convención sobre los Derechos del Niño

La Convención sobre los Derechos del Niño, marca un hito histórico en la lucha por los Derechos Humanos específicos de los niños; y no obstante su aire occidental y monocultural, según algunos autores como Emilio García Méndez, menciona que la CDN representa “la revolución francesa” después de 200 años, puesto que reconoce a los niños como ciudadanos y sujetos de derechos. Desde finales de los años 80’ y principios de los 90’ cuando el entramado institucional dedicado al ámbito de la infancia adquirió una clara presencia y visibilidad, tanto en el aparato público estatal como en el ámbito de las organizaciones no gubernamentales, es consecuencia directa de la promulgación y aplicación de la CDN. (Unda 2009,13)⁴⁵.

⁴⁴ Véase Cussiánovich, Alejandro (2003). Historia del pensamiento social sobre infancia. P.16.

⁴⁵ “La Convención como hecho ético y cultural de imprevisible fecundidad humanizadora es por ende un hecho político que le da a su carácter jurídico un alcance que lo trasciende históricamente. El derecho en el caso de la Convención recoge y expresa una nueva cultura de infancia que como referente axiológico, epistemológico y antropológico nos invita a repensar la sociedad en su conjunto, las relaciones sociales que la fundan y la nutren, los proyectos que le dan sentido y esperanza. No pretendemos pedirle a la Convención una definición de participación. Los artículos que la suponen o

La CDN establece derechos integrales, indivisibles, inalienables e irrenunciables para la infancia, lo que corresponde a dos orígenes. En un primer lugar, estos derechos sociales como resultado de la multiplicación de derechos específicos y consecuencia a las constantes crisis y problemáticas emergentes en las sociedades, dado que algunas naciones no han podido asegurar la libertad ciudadana. En segundo lugar, los derechos de la niñez atenúan y compensan la ruptura de vínculos personales, sociales e institucionales, situación que deja en el desamparo a muchos niños y niñas en entornos de violencia.⁴⁶ Sin embargo, cabe precisar que en términos jurídicos, los derechos específicos de la niñez son cualidades personales, por ende, sólo son posibles en la medida que son ejercidos, de ahí que este documento internacional – la CDN - marca un cambio paradigmático sobre la mirada hacia la infancia, es por ello que se menciona a la niñez como “*sujeto de derechos*”.

¿Qué establece la CDN?

La Asamblea General de las Naciones Unidas adopta la CDN el 20 de noviembre de 1989, el documento surgió originalmente de las discusiones que empezaron durante el Año Internacional del Niño en 1979, después de un largo proceso que encabezó el profesor Adam Lopatka. En consecuencia, la CDN no es un documento improvisado, ni un regalo, sino que es considerada como una conquista en materia de derechos humanos específicos para los niños y niñas más significativos del siglo XX. A nivel del país, el Estado peruano lo ratificó en octubre de 1990, a través de la Resolución Legislativa N° 25278, integrándose como norma nacional al derecho peruano.

La CDN contiene 54 artículos que se clasifican en tres bloques temáticos: “derechos que se enfocan en la *provisión* de las necesidades básicas, la *protección* contra el descuido y el abuso, y la *participación* de la niñez en el ámbito familiar y de comunidad.” (Alderson 2000, 439). Por tanto, el documento

la explicitan son claros en señalar cuándo y en qué marco los menores de edad ejercen su derecho a la participación” CUSSIANOVICH, Alejandro (2003) Op. cit, p.90

⁴⁶ Notas del curso: La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Profesor: Jorge Valencia. Marzo – Julio 2006.

constituye un importante avance para reconocer a la niñez como actores sociales que ejercen sus derechos y exigen su cumplimiento.

Del mismo modo, la CDN presenta un principio fundamental el cual se refiere a “interés superior del niño”, considerando como prioridad el bienestar integral de la niñez, reconociéndola como sujeto de derechos. Al respecto:

El art. 3 a la letra dice:⁴⁷

1. “En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño.”
2. Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas.
3. Los Estados Partes se asegurarán de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada.

Otros principios fundamentales establecidos en la CDN son: derecho a supervivencia y desarrollo, derecho a la no discriminación, y derecho a la participación. Este último principio y, a la vez, derecho, declara y reconoce al niño como un ser humano, con libre pensamiento; con la integridad, personalidad y capacidad de participar plenamente dentro de la sociedad.

El artículo 12 de la CDN, otorga al niño y niña el derecho a participar libremente en los asuntos que le conciernen, tanto en esfera privada, como pública, y a la letra dice:

⁴⁷ Save the children, CDN. http://www.scslat.org/search/publi.php?_cod_2_lang_s

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de *expresar su opinión* libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del mismo.
2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

Asimismo, el artículo 13 señala:

1. El niño tendrá derecho a la *libertad de expresión*; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.
2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias:
 - a) Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o
 - b) Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas.

Del mismo modo, el artículo 14:

1. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la *libertad de pensamiento*, de conciencia y de religión.
2. Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades.

Finalmente, el artículo 15 se refiere a la libertad de asociación que afirmará la condición del niño como sujeto de derechos. Expresado de esta forma:

1. Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.

2.3 La Ciudadanía de la niñez, una larga lucha por la dignidad.

2.3.1 La ciudadanía: aportes conceptuales

El reconocimiento de la ciudadanía de la niñez es el resultado de una larga lucha por la dignidad del niño, proceso lleno de vicisitudes, luchas y sacrificios de las personas y los pueblos en defensa y reconocimiento de la condición humana. Por tanto, el reconocimiento de la niñez como ciudadano, constituye un gran y extraordinario avance en el desarrollo de la humanidad. En la región latinoamericana y el Perú, los contextos de democracias neoliberales restringidas y políticamente atrasadas, impiden la participación organizada de la niñez.⁴⁸

Ahora bien, el término ciudadanía, como toda construcción social, tiene múltiples acepciones que se determinan de acuerdo a un contexto histórico y espacio social en donde se ejerce. Sus orígenes históricos transitan de la cultura griega, imperio romano, la burguesa del medioevo, hasta llegar a su concepción moderna con el surgimiento del Estado durante el renacimiento. (Pilotti, 2001. 36) Con el surgimiento del Estado la ciudadanía se vincula a los procesos democratizadores para incorporar a los grupos sociales y económicos excluidos a la vida de la sociedad.⁴⁹

Las reflexiones sobre ciudadanía como construcción social, desde el ámbito de las ciencias sociales, han aportado a la discusión del término y lucha por la cuestión del poder. Uno de los principales aportes lo da Thomas Marshall (1965), quien otorga al estatus de ciudadano un conjunto de derechos y poderes:

- i) Derechos civiles: relacionados a la libertad de expresión, opinión, de pensamiento.

⁴⁸ “Hay una democracia neoliberal, restringida en Perú, México, Colombia, políticamente atrasados, y otra que busca ser solidaria, participativa en Argentina, Uruguay, Brasil, Venezuela, Ecuador, Bolivia, Paraguay. En unos casos se frustró: golpe parlamentario en Paraguay a Lugo, en Brasil a Dilma, derrota electoral en Argentina. En otros hubo éxito. Moreno en Ecuador, reformas de Evo en Bolivia.” Entrevista a LYNCH, Nicolás (2017) Hay necesidad de democracias inclusivas...que se “coman”, que den bienestar” p.12.En Diario. La República, David Pereda. Lima: 19 de junio.

⁴⁹ El autor menciona que estos procesos de lucha para el reconocimiento del grupo social al Estado se ubican principalmente en el siglo XX. Los grupos excluidos como las mujeres lucharon para el reconocimiento de sus derechos de ciudadanía, y más adelante, los niños.

- ii) Derechos políticos: aquellos relacionados al derecho a elegir, al voto, ejercer poder en asuntos que conciernen.
- iii) Derechos sociales: los referidos al disfrute del bienestar y seguridad, acceso a los beneficios sociales, económicos, culturales.

Más adelante se incorporaron los derechos culturales y ambientales a esta propuesta. No obstante, la importancia de estos aportes, es necesario mencionar que para la realidad latinoamericana no sigue la progresión lineal. Por ello, los derechos denominados como específicos, vinculados al ámbito económico, social, cultural y ambiental; generalmente no son tomados en cuenta con la debida prioridad por los Estados y gobiernos de la región. Es por ello que la misma CDN en su artículo 4 señala que los Estados partes que ratifican este instrumento internacional, deberían tomar las medidas pertinentes de índole administrativa y legislativa, con el fin de ejecutar y dar efectividad al ejercicio de los derechos concedidos en dicho instrumento. Así también, señala que los países firmantes deberán disponer de los recursos necesarios para poner en marcha la adopción de medidas. Lo que constituye una limitación e impide lograr el bienestar para la niñez en un contexto de globalización excluyente⁵⁰.

En este sentido Pilloti (2001, p.36) señala haber observado que, en el caso concreto de los niños y niñas, las etapas descritas por Marshall se invierten. En este sentido, Therborn hace la observación sobre el concepto de derechos de la ciudadanía citada por Marshall, señalando que la historia de los derechos de la niñez ha evolucionado en dirección completamente diferente. En relación a los derechos de la niñez, primero se reconocieron los derechos sociales elementales, tales como de supervivencia, cuidado y educación, y sólo más tarde siguieron los derechos políticos, de expresión y el derecho a su propia autonomía.

⁵⁰ Término que hace referencia a la globalización que se encuentra en marcha, donde un eje prioritario es el libre mercado y competencia, más no la solidaridad entre los invadidos y países, generando el ensanchamiento de las brechas sociales, económicos y culturales. Es necesario precisar que, en la lógica perversa de la globalización económica, gran grupo de individuos no logran alcanzar la satisfacción de sus necesidades básicas, siendo vulnerados en el acceso y ejercicio de sus derechos. ” TUBINO, Fidel (2015) La interculturalidad en cuestión, pp.79-80. Lima: Fondo Editorial Pontifica Universidad Católica del Perú.

En esta aproximación al tema de ciudadanía, surge una mirada paternalista hacia los niños, ya que no son reconocidos como sujetos políticos, sino que son pre-ciudadanos que no interfieren en la actividad política de los adultos, puesto que son susceptibles a ser manipulados o adoctrinados. Entonces, se restringe su participación real y como tal el ejercicio del protagonismo.

Esta situación, es sin duda una limitante en las sociedades modernas, marcadas por la mundialización de la economía en su versión neoliberal y/o capitalismo salvaje (Jaramillo, 2015). Actualmente, en la globalización de las comunicaciones y la información de la sociedad en red (Castells, 2006) se presentan retos para la construcción y ejercicio de la ciudadanía. En tal sentido, Sacristán señala que:

“Los nuevos retos de la globalización exigen nuevos marcos de pensamiento, otros marcos para las relaciones sociales y para plantear reivindicaciones también nuevas generadoras de cultura de contra-globalización. La ciudadanía ha de ser reconstruida dentro de los marcos políticos, económicos y culturales del mundo globalizado. (Sacristán, 2001, p.158)

El Perú no estuvo ajeno a estos procesos desarrollados, y sobre ciudadanía se entiende a: “la capacidad o aptitud legal que alcanzan los nacionales de un país al cumplimiento de ciertos requisitos. Estos nacionales al adquirir la ciudadanía adquieren deberes y derechos políticos” (Acuña. 2012, p.11) De acuerdo a esta concepción, una persona deviene en ciudadano al obtener su derecho a la identidad (DNI) y al alcanzar la mayoría de edad. La misma definición se plasma en la Constitución Política del Perú⁵¹ del año 1993. Sin duda, esta forma de entender la ciudadanía está limitada a la capacidad legal y a un derecho político, solo para los mayores de 18 años de edad, lo que constituye un contrasentido, porque excluye a niños y adolescentes⁵².

⁵¹ Los artículos 30, 31, 33 y 35 de la Constitución Política del Perú, promulgado el 29 de diciembre de 1993 y sus reformas constitucionales, 2002. En: Acuña Montañez y Acuña Bueno. “Estrategias metodológicas para la construcción de una cultura de paz en el aula. Arequipa. 2012.

⁵² “La diversidad de derechos que afectan a la infancia, así como el desigual avance de su incorporación formal, pueden enmarcarse en el proceso de expansión de los derechos de ciudadanía a sectores ampliados de la población. Entre las ventajas de visualizar los derechos del niño desde esta perspectiva analítica, está la posibilidad de distinguir con mayor precisión su interrelación con

Del mismo modo, ser ciudadano no es únicamente gozar de derechos sino definirse, también, como individuo con sentido de pertenencia a un grupo o Estado nacional. Así lo expresa López (2008):

“La ciudadanía no es solo un status determinado, definido por un conjunto de derechos y responsabilidades. Ella expresa también una identidad, un sentimiento de pertenencia a una comunidad política”⁵³

Esta dimensión política de la ciudadanía está asociada a la posibilidad que tenemos las personas para vivir en comunidad bajo una organización común, entendiendo de una forma el bien común, la construcción del espacio público y ejercicio del poder. (León, 2001). Desde esta perspectiva, ciudadano es aquel individuo que alcanzan un grupo de derechos garantizados por el Estado, que, a su vez, contribuye con responsabilidad a la comunidad; estableciendo, de esta manera, una relación entre los individuos que devienen en ciudadanos con el Estado.

En consecuencia, todas las personas, incluso los niños y niñas, son ciudadanos al ser titulares de derechos, los cuales son inalienables e irrenunciables para todos. Es así como la CDN (1989) fundamenta en su preámbulo que, de acorde a la Carta de Naciones Unidas, los principios promulgados de libertad, paz y justicia social se asientan en el reconocimiento de individuos y sociedades con dignidad y derechos inalienables. (Save the Children, 2005, p.3). La ciudadanía es, por tanto, una condición y un status que reconoce a la niñez como ser político y social.

factores políticos e institucionales, así como los tipos y grados de exclusión a los que están expuestos los menores de edad. Además, facilita el nexo conceptual con el régimen de los derechos humanos, ámbito en el que se sitúa la elaboración de la Convención. En términos amplios, el status ciudadano define las formas como las personas se incorporan en calidad de miembros de una determinada sociedad. De conformidad a las normas socioculturales vigentes en un período dado, entre las que se cuenta un cuerpo de derechos y deberes legalmente establecido, el status ciudadano le confiere a la persona un conjunto de titularidades, garantías y espacios de participación. Las implicaciones éticas, jurídicas y políticas de los derechos ciudadanos se han constituido en preocupaciones centrales de la filosofía política occidental, dado que conforman el marco social y legal en el que se desarrollan la autonomía individual, la democracia política y la equidad” PILOTTI, Francisco (2001) Op.cit. p.35.

⁵³ LÓPEZ Sinesio, (2008) “La ciudadanía diferenciada”, en La República, Lima, 22 de agosto. (versión en línea: <http://blog.pucp.edu.pe/item/29032>).

Por otro lado, compartimos la reflexión de Mockus (2007) quien brinda un sentido de humanidad compartida al ejercicio de ciudadanía, esto quiere decir, que concibe al ciudadano como aquel individuo que promueve el respecto mínimo de sus derechos, así como el de los demás, y genera confianza en su entorno, por tanto, el ser ciudadano implica pensar en el otro. Esto significa, por tanto, que ser ciudadano implica no solo el ejercicio de sus deberes y derechos, más que ello, implica respetar y vigilar el cumplimiento de los derechos de los demás, y en especial de la población más vulnerada.

Por su parte, Frisancho (2009) señala un planteamiento incorporado en el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, concerniente a la premisa sobre ciudadanía, la que constituye el acceso a los derechos, pero también a su ejercicio. De igual manera, plantea que esta categoría social brinda el reconocimiento de la dignidad humana y busca la equidad ante la ley, dado que no podría haber ejercicio de la ciudadanía, sin previamente haber reconocido las diferencias culturales, lingüística, étnicas y de género; por tanto, el ejercicio de la ciudadanía se encuentra en oposición a los sistemas de exclusión y discriminación. En este sentido, es indiscutible la relevancia de formar y educar para la ciudadanía, para la participación protagónica en la democracia. Corresponde por tanto a la educación y la escuela ayudar al niño, niña y adolescente a desarrollar y descubrir sus capacidades y habilidades (Sen, 2005) cognitivas, valorativas, actitudinales y conductuales encaminadas hacia el ejercicio de la ciudadanía plena, con la finalidad de participar en la vida democrática de la comunidad, y la sociedad en su conjunto.

A manera de resumen, coincidimos con León (2001) cuando señala los rasgos o requisito de la ciudadanía: i) la existencia de individuos con cierta autonomía, ii) la presencia y reconocimiento de los derechos de tipo civil, políticos y sociales. iii) la capacidad de ejercer los derechos concedidos, y iv) la presencia de un sentimiento de formar parte de una comunidad política de ciudadanos y reconocimiento de sus miembros como iguales.

Después de esta breve revisión de algunas concepciones sobre ciudadanía, se concluye que la ciudadanía es el estatus de todo ser humano que cuenta con

derechos y deberes, y que logran la participación activa, aportando en el ámbito colectivo, buscando soluciones y alternativas ante las problemáticas que les afectan a ellos mismos o a su comunidad. En dicho proceso, la participación protagónica es un pilar que favorece la emergencia de espacios democráticos, en una sociedad como la peruana, autoritaria, adultocéntrica y racista. Asimismo, es necesario señalar que este proceso de construcción de ciudadanía se da como un aprendizaje y una elección, dado que ningún individuo nace ejerciendo su ciudadanía, por lo contrario, se va aprendiendo a ser ciudadano en la familia, escuela, la comunidad; y en la medida en que en estos espacios se nos vea y respete como ciudadanos, aprenderemos a serlo. (León, 2001)

2.3.2 Ciudadanía democrática

Hablar de ciudadanía nos conlleva a analizar la categoría social de la democracia, puesto que devenir en ciudadano representa construir y habilitar espacios democráticos y el desarrollo de sociedades basadas en los derechos humanos, y la justicia social. Cuando hablamos de derechos humanos, nos referimos a los derechos y la dignidad de las personas, de los seres de “carne y hueso”, sean consideradas individualmente o como colectivo humano. Por ejemplo, el derecho que tienen los niños a disfrutar de condiciones socioeconómicas básicas de supervivencia y desarrollo: nutrición, salud, educación, trabajo digno, cultura; y a hacer uso de sus libertades y derechos ciudadanos y políticos, a tener un nombre, una nacionalidad, a estar protegido por la ley en un Estado democrático de derecho. (Pérez y Sifuentes, 1994)

Cuando nos referimos a democracia⁵⁴, se podría definir cómo un “régimen político institucionalizado bajo el reino del derecho donde existe una sociedad civil autónoma” (Patrick, 1996). En otras palabras, donde existen ciudadanos protagónicos que participan y persiguen objetivos comunes. De ahí que para la consolidación de la democracia hace falta la formación de los ciudadanos. (Touraine, 1992) Como dice Nicolás Lynch (2017), “tenemos la necesidad de contar con democracias inclusivas, no excluyentes. Hay la necesidad de

⁵⁴ De acuerdo a León (2001), la democracia se fundamenta en tres principios: la soberanía de los individuos, limitación del poder y necesidad de garantizar los derechos fundamentales de la persona.

democracias que se “coman”, que den bienestar, que haya políticas económicas que promuevan el desarrollo nacional. En el Perú suelen promover el desarrollo de otros”.⁵⁵

Ahora bien, en nuestros países latinoamericanos gran parte de la población considera que vivir en democracia se reduce al mecanismo de alternancia de gobiernos, al poder elegir el gobernante que solucionaría las problemáticas sociales (León, 2001), por tanto, no ha llegado a cumplir con las necesidades de la población que se encuentra en estado de pobreza, desigualdad y exclusión, en un ámbito de profundización del modelo económico neoliberal. Así lo explica Lynch (2014) cuando afirma que la democracia neoliberal⁵⁶ busca imponerse en los procesos democráticos, para de esta manera borrar la coyuntura, y posicionarse en el sentido común e imaginario social como una alternativa. Lo que nos lleva a perder una verdadera y legítima democracia (Lynch 2014, p.195), que sea capaz de garantizar a los peruanos y peruanas; y en especial a la niñez, el acceso y disfrute de los derechos a la educación, salud, seguridad ciudadana, entre otros.

Ante este contexto, la democracia a la que aspiramos es aquella que asegure el cumplimiento de los derechos económicos, sociales y culturales tan importantes como los derechos civiles y políticos, donde los ciudadanos tengan el lugar que les corresponde, donde participen protagónicamente en las cuestiones públicas que les corresponden, y en la cual, el Estado logre garantizar, proteger y promoción los derechos y autonomías de todos los ciudadanos. (León, 200. P.14) Este tipo de democracia, sin duda, se construye desde lo cotidiano en las relaciones humanas establecidas en los espacios socializadores⁵⁷ y el Estado. Por tanto, una condición para alcanzar un país democrático, es tener una cultura y un pueblo democrático, lo cual constituye un desafío, pues implica generar un cambio en las relaciones humanas, en las mentalidades y comportamientos de las

⁵⁵ Lynch, Nicolás (2017) op.cit. p,12.

⁵⁶ Asimismo, Jaramillo (2006) señala que el modelo neoliberal y la democracia representativa, que nos ha ofrecido históricamente, las clases dirigentes de nuestro país, nos ha conducido a un callejón sin salida, expresa en más pobreza, marginación; y de exclusiones tempranas.

⁵⁷ Como, por ejemplo: la familia, considerada como el principal espacio de socialización de la niñez y adolescencia y principal soporte, donde se instauran relaciones autoritarias, violentas y de abandono físico y moral. La escuela, centrada, muchas veces, en el objeto y no en el sujeto de la educación, con una estructura y organización que expresan autoritarismo, verticalismo, imposición, sin dejar lugar ni oportunidad para la libre expresión, el diálogo, y participación democrática. (Pérez y Sifuentes, 1994)

personas, desterrando todo tipo de relación basada en la violencia, discriminación, dominación. Una democracia y un Estado de derecho reconocen y valoran las relaciones horizontales mediante el diálogo, la solidaridad, el reconocimiento del valor humano.

Desde otra mirada complementaria, citamos a Frisancho (2009, p.13) quien menciona que la ciudadanía democrática presenta dos ámbitos de análisis, por un lado, la dimensión **política**, referida a la democracia como sistema de valores políticos, y la dimensión **social**, referida a la democracia como estilo y modo de vida. La primera dimensión, se encuentra presente en las relaciones de poder que entablamos a nivel individual, institucional y simbólico (León, 2001) las cuales pueden constituirse para dos propósitos, i) la dominación, que generan relaciones basadas en la discriminación, exclusión, subordinación y explotación; y ii) la perspectiva emancipadora, basada en una convivencia democrática, con valores de respeto, igualdad, libertad, confianza, participación, cooperación y comunicación. Mientras que la segunda dimensión, se da en las relaciones cotidianas que establecemos entre los seres humanos en un espacio social, manifestada en las formas en cómo nos reconocemos y vemos a los Otros, en lo que pensamos, sentimos, creemos y soñamos.

Finalmente, y a manera de conclusión, la ciudadanía democrática se refiere al hecho de participar activamente como sujetos sociales, por tanto, construir democracia implicará, actuar bajo principios democráticos; como la igualdad, diversidad, dignidad, deberes; y llevar a cabo prácticas y procedimientos democráticos mediante el dialogo, la participación, trabajo cooperativo, tolerancia, búsqueda de consensos, entre otros; para así contribuir a la búsqueda de un proyecto histórico individual y colectivo, que contribuya a mejorar la calidad de vida y el bienestar de la niñez.⁵⁸

⁵⁸ A fin de ilustrar esta premisa, tomamos como referencia a Tubino, quien nos indica que es indispensable considerar nuestro pasado y memorias colectivas para la construcción de proyectos de vida colectivas y en común. Afirma que la multiplicidad es el inicio y el punto de partida, mientras que la unidad es el fin de un proceso que se va construyendo. En conclusión, cada individuo es parte de un proyecto de colectivo. TUBINO, Fidel (2015) op.cit, p,347

2.3.3 Participación y ciudadanía de la niñez, un derecho inalienable e irrenunciable.

A partir de la vigencia de la CDN, los llamados derechos específicos han sido materia de debates y discusiones por diferentes instituciones, Estado y sociedad civil, como ha sido el caso del derecho a la participación de la niñez

El derecho a la participación, como principio de la CDN, implica las posibilidades y capacidades de los niños y niñas a expresarse libremente y dar opinión sobre los asuntos que les conciernen. Los artículos que evocan este derecho fundamental de la niñez, son: i) artículo 12: libertad de opinión, ii) artículo 13: libertad de expresión, iii) artículo 14: libertad de pensamiento, y iv) artículo 15: libertad de asociación.

Según Badran (1996), estos derechos relacionados a la participación se pueden clasificar en dos grupos:

1. Aquellos que se encuentran en el ámbito de la participación democrática en así, y a la posibilidad de la libre organización; así como el involucramiento en la toma de decisiones y en las condiciones de participación.
2. Los que se refieren a los requisitos de participación conforme a la evolución de la niñez, y a la responsabilidad de los padres o Estado.

Por tanto, aunque el documento – la CDN – constituye una nueva mirada sobre la niñez, basada en su reconocimiento como sujeto de derechos con actoría social; también se constata, que establece límites sobre sus derechos. Estas incoherencias se desarrollan en un doble discurso donde la niñez en “condicionada” en algunos aspectos, como, por ejemplo: cuando se evoca el grado de madurez, delimitando la edad y conciencia⁵⁹

Desde nuestra perspectiva, se considera que la participación es un derecho transcendental, concedidos a los ciudadanos, por tanto, los niños y niñas que

⁵⁹ Como es el caso del Art. 13 “...tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias...”. Se da libertad al juez o un adulto “responsable” de vigilar el cumplimiento de este derecho. El Art. 12 “...en función de la edad y madurez del niño...”. Entre otros.

lo ejercen se benefician a sus propias vidas, teniendo implicancias positivas a nivel de la comunidad. Desde este punto de vista, la participación es entendida no solo como una acción o estrategia realizada, sino como un derecho que tiene valor habilitante a otros derechos, por ello, tiene un valor intrínseco y prioritario. Asimismo, lo señala Alfageme:

La participación es un derecho que como tal tiene una historia cultural, jurídica, sociológica, es un fin instrumental para la consecución de otros derechos. La participación activa, consciente, libre, es un factor de reconocimiento de la propia dignidad y un afianzamiento de la conciencia de igualdad. (Alfageme, 2003.p36)

Por tanto, la participación es un requisito indispensable para el ejercicio de la ciudadanía y el goce de los derechos; y por ser una característica esencial, debe ser ejercido por la niñez de manera plena y significativa sobre todo en los asuntos públicos y toma de decisiones en la comunidad y la sociedad, teniendo en cuenta que nuestro país es multicultural y diverso, pero lamentablemente con un moderno Estado nacional ausente, homogeneizador y excluyente⁶⁰.

a. Participación protagónica

Para el análisis de esta categoría social citaremos las premisas propuestas por Gaitán (1998), donde señala que la participación infantil es “*el proceso tendiente a incrementar el poder de la niñez organizada en su relación con los adultos*”. Este autor hace especial hincapié en la función de las jerarquías de poder de los Estados, en la toma de decisiones en grupo y su influencia real en el comportamiento. En sociedades globalizadas con impactos propios

⁶⁰ “El problema central de los Estados modernos es que los espacios públicos de deliberación democrática están colonizados por la nacionalidad monológica y por los paradigmas culturales de las nacionalidades dominantes. Por eso, la primera tarea de los Estados plurales es descolonizar cultural y económicamente estos espacios. Los espacios públicos del debate burocrático no deben estar sometidos a los imperativos del mercado. Deben ser culturalmente inclusivos, socialmente diversos y discutir agendas que incluyan los problemas de injusticia cultural y de injusticia distributiva de la sociedad. Las políticas públicas con las que se busca responder a estos problemas deben surgir de la sociedad civil. Deben ser fruto de la deliberación pública y de la participación plural de los actores sociales” TUBINO, Fidel (2015), Loc.cit, p.144.

de estos procesos en las comunidades, la participación, como medio y como fin, es de vital importancia, por ser un derecho habilitador de otros, permitiría la construcción de la ciudadanía. (Giddens, 2003). Adviértase que, esta participación no se genera automáticamente, ni por sí sola, sino que constituye un proceso que se da gradualmente. La participación implica cualidades particulares y procesos autónomos de aprendizaje, que se desarrollan de acuerdo a la edad y experiencia, insertándose en el ámbito de las relaciones de poder en las comunidades, y en sus modos de vida cotidiana. (Bazán, 2009)

Ahora bien, la formación para la participación y práctica de ciudadanía se constituye como un proceso que se da desde la primera infancia en entorno familiar, posteriormente, en el ámbito educativo⁶¹, en la comunidad, es decir, la práctica de la ciudadanía se da en los espacios habituales y más próximos al niño. Para su ejercicio se dan prácticas que generan aprendizajes significativos en el niño o niña, estableciendo relaciones democráticas para la búsqueda de la defensa de sus derechos y preparándolos para la vida en comunidad, en especial para la vida democrática en el país, más aún, un país como el Perú para superar la democracia de baja intensidad, democracia conservadora (Lynch, 1993), y/o democracia tutelada (Pease, 2003), que no ha resuelto las carencias y limitaciones de la educación, salud, seguridad ciudadana, y justicia social, limitando la participación organizada de la niñez en particular, y los adultos en general.

Conviene señalar que, de acuerdo a Cussiánovich (2001) la categoría social de protagonismo “*constituye un valor, una necesidad, un derecho y una exigencia de cada individuo y colectivo social cualesquiera que sean los escenarios posibles y probables a corto, mediano y largo plazo en los que se desenvuelvan la vida de los seres humanos*” De acuerdo con esta idea, el ser protagonista implica la relación e ínter aprendizaje en un grupo social, donde se interactúa con los pares, en este caso con los mismos niños y con los adultos. Partiendo de esta premisa, se es protagonista en cuanto promueve a

⁶¹ No olvidemos que la familia y la escuela son los primeros espacios de socialización y participación de los niños, niñas y adolescentes.

hacer protagonistas a los otros, partiendo de los principios de colaboración y aprendizaje mutuo. El protagonismo sugiere algunas dimensiones como: la participación infantil, el papel de la infancia (actoría y visibilidad social), culturas adultocéntricas, comunicación y organización infantil. Como dice Cussiánovich (2001), en un país como el Perú, con una numerosa y mayoritaria población adolescente juvenil sumida en la pobreza, la condición de nacer y vivir en este contexto es una situación indeseable; sin embargo, la condición de la niñez o adolescencia en pobreza se agrava cuando terminan siendo *objetos* de la intervención del Estado, en contextos estructurales y simbólicos, conforme a lo expresado por el autor, ésta sería la peor de las pobreza, dado que, afectaría y deterioraría la dignidad humana, la autoestima personal y colectiva de los individuos, siendo de esta manera, la pobreza bajo esta premisa se naturalizaría. (Cussiánovich, 2001:21)

En el mismo orden de ideas, Gaitán (1998) sugiere que la participación de la niñez se encuentra relacionada con la organización y protagonismo infantil, logrando definir a ésta última categoría social como un proceso de aprendizajes y experiencias en donde los niños y niñas logran alcanzar el ejercicio de sus derechos, desempeñando un rol principal en la sociedad y contribuyen a su propio desarrollo y el de su comunidad. Es preciso señalar que, bajo estas ideas, el protagonismo basado en el ejercicio de los derechos de la niñez, atiende sus principales problemáticas que les conciernen, luchando siempre por tener una vida digna.

Ahora bien, la participación protagónica implica también la participación social efectiva de las niñas y niños, y para alcanzarla, consideremos necesario establecer relaciones respetuosas, horizontales y democráticas entre los adultos y niños, abandonar el adultocentrismo, facilitar y promover las diversas formas de expresión de la niñez, contribuir con el acompañamiento, asesoría y formación en herramientas para la auto- conducción de su autonomía individual y colectiva.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, podemos considerar a la participación como elemento indispensable y fundamental para la promoción

del protagonismo de la niñez. Esto no quiere decir que solamente al participar se está siendo protagonista, pero tampoco se puede ejercer protagonismo sin la participación; por tanto, ambas categorías se complementan. A pesar de ello, en este proceso se identifican dificultades comunes como la pobreza, los mitos, resistencias, manipulación y situaciones que pueden ocasionar una participación simbólica. También hay otros riesgos, basados en el desinterés y desconexión sobre los reales objetivos comunes, bajo la premisa que los niños y niñas son totalmente libres para desarrollar sus ideas.

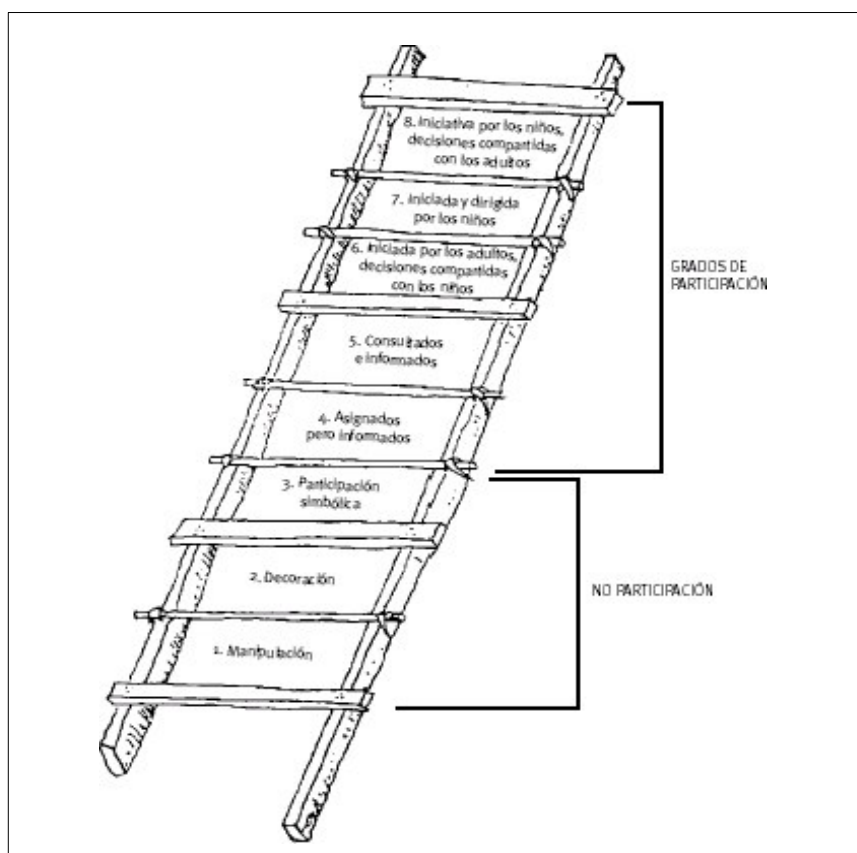
Ahora bien, es indispensable que en los procesos de participación protagónica se promuevan espacios que generen el auto reconocimiento de cada individuo, sus fortalezas, debilidades, oportunidades para la construcción colectiva, toma de decisiones y participación eficaz. Desde este punto de vista, es fundamental que los adultos acompañantes de los procesos logren ceder su propio protagonismo ante la participación de los niños y niñas, sin dejar de ejercer un acompañamiento respetuoso y paciente.

b. Niveles de Participación según Hart.

En cuanto a la participación infantil, Hart (1993) esquematiza los niveles de participación infantil, mediante el símbolo de una escalera, siendo que cada peldaño, representa un nivel de participación ejercida por los niños y niñas. Desde su perspectiva, la participación implicaría la responsabilidad de compartir opiniones que afectan sobre su propia vida y la de su comunidad, y como tal, es un medio habilitador de procesos democráticos y un derecho imprescindible de la ciudadanía.

En tal contexto, el enfoque de Hart permite analizar las actitudes y relaciones que se establecen entre los adultos y niños en cuanto a su participación. Hart alude que se da una participación mínima a partir del quinto peldaño, dónde los niños y niñas se encuentran suficientemente informados sobre lo que harán y, ésta a la vez, dará paso a genuinas formas de participación democrática.

Gráfico n°1: Escalera de la Participación Infantil



Fuente: Alfageme & otros. De la Participación al Protagonismo. Pg. 41

No Participación

- Manipulación o Engaño: es el nivel más bajo donde los niños y niñas no están informados, no comprenden las acciones y no son consultados. En este nivel, las decisiones son tomadas generalmente por los adultos acompañantes, evidenciando un desconocimiento de las habilidades y oportunidades que presentan los niños y niñas y, por ende, se da la vulneración de sus derechos básicos. La manipulación implica el hecho o acción fraudulenta que sirve para conseguir una opinión conveniente, como se da en el caso de las manifestaciones de protesta, en las cuales los niños y niñas son motivados a asistir solos o acompañados de sus progenitores, sin conocer el objetivo o problema.
- Decoración: este segundo nivel consta en la “utilización” de los niños y niñas para fortalecer intereses de manera indirecta. Esta escena se da frecuentemente en

diversas actividades, donde los niños y niñas son convocados y motivados por alimentos, actividades lúdicas o regalos, siendo objeto del registro en medios de comunicación o para cubrir “espacios llenos”.

- Simbolismo: los niños tienen la oportunidad de opinar y expresarse sobre algunos aspectos, sin embargo, éstas no son tomadas en consideración. Son los adultos que construyen el sentido y significado de los mensajes y los niños son los que lo expresan. Un claro ejemplo se da cuando los niños participan en conferencias reproduciendo discursos creados por adultos. Se da una especie de tokenismo.⁶²

Grados de Participación

Como se puede apreciar en gráfico de escalera de participación, los cinco últimos peldaños simbolizan la existencia de niveles reales de participación, que se desarrolla de manera progresiva respetando los procesos de interiorización y concientización de los niños y niñas. Estos niveles son:

- Asignado, pero informado: los niños comprenden las intenciones de la actividad, conocen quienes tomaron las disposiciones sobre su participación y el motivo; en este nivel, los niños y niñas desempeñan un rol fundamental y significativo, más no, decorativo como en los niveles precedentes. De acuerdo al autor, este primer nivel de participación real es el inicio para involucrar a los niños y niñas y generar procesos participación genuinos.
- Consultados e informados: actividad dirigida y diseñada por la población adulta, sin embargo, los niños, niñas y adolescentes se encuentran informados, conocen el proceso, y en donde sus opiniones e ideas son realmente consideradas para la toma de decisiones. Según el autor, este es un buen nivel de participación.
- Decisión impulsada por la población adulta, compartida con los niños y niñas: en este nivel de participación los adultos diseñan las propuestas, pero los niños y

⁶² El autor describe que “El tokenismo es una forma extremadamente común de envolver a los niños.”. Según Castro: 2006, “...el problema reside en que, habitualmente, se utiliza la presencia del niño como señal de representatividad y prenda de compromiso, siendo que ni la una ni el otro hayan sido adecuadamente decantados...”.

niñas ejercen una real participación en la toma de decisiones de manera consultiva.

- Participación impulsada y dirigida por los niños y niñas: según el autor este nivel es el más difícil de obtener. En este proceso, la organización es motivada por los mismos niños y niñas, ellos proponen, dirigen y organizan actividades sin o con poca intervención de la población adulta. Sin duda, esta situación se da pocas veces, pues es común que los adultos no estén dispuestos a dejar por completo la responsabilidad de una determinada acción a la niñez. Finalmente, dichas actividades o acciones propuestas por los niños y niñas, muchas veces no generan una relación o impacto verdadero en la comunidad.

- Participación iniciada y dirigida por la niñez y compartido con la población adulta. En este nivel de participación la niñez presenta la iniciativa, mientras que los adultos la adoptan y apoyan para ejecutarla, pudiendo aportar con ideas de mejora. Es decir, la niñez involucra a los adultos para recibir la ayuda para los fines que se planteen. Es indispensable señalar que la experiencia en este nivel de participación, posibilita la mejora de aprendizaje mutuo y contribuye en la generación de un sentimiento de pertenencia a un grupo o comunidad; así también, viabiliza el aprendizaje y formas de organización de los más jóvenes.

2.3.4 Formación y educación para el ejercicio de la ciudadanía

Para fines de la experiencia e investigación, enfatizamos que la construcción de la ciudadanía no se restringe a un espacio social como la escuela, sino que este ejercicio tiene implicancia social y política en el seno de las familias y comunidades. Por ello coincidimos con el pensamiento de León (2001) quien afirma que es indispensable del desarrollo de capacidades y responsabilidades democráticas para el ejercicio de ciudadanía, y, por tanto, lograr el ejercicio de derechos. En este sentido, señala que estas capacidades en los más jóvenes deben incluir el dialogo, el discernir, desarrollar la capacidad crítica, entender y construir en un espacio comunitario. Todo ello en el marco de procesos de formación y educación de los niños y niñas, tanto en la familia, escuela y comunidad.

La construcción para la ciudadanía no involucra solo promover la participación de los niños para que lleguen a ser futuros ciudadanos, sino que al tener derechos podrían aportar al funcionamiento democrático de los espacios en donde se desenvuelven. En este sentido, Tonucci señala que la infancia no solo puede aportar en asuntos referidos a la niñez, sino también contribuye a la convivencia social, haciéndolo desde su propio modo de diagnosticar la realidad⁶³.

Desde esta perspectiva, la formación y educación para la ciudadanía infantil deviene en procesos que van más allá de la instrucción, ésta exige una praxis democrática continuada desde los espacios de socialización del niño⁶⁴. Uno de éstos, es la escuela que como espacio social (Bourdieu, 2003) de socialización puede colaborar a la construcción de la ciudadanía de la niñez, para ello deben configurarse en espacios democráticos de convivencia y de aprendizaje, caracterizados por el diálogo permanente entre los miembros.

Una sociedad democrática requiere de un activo compromiso ciudadano en ambas esferas, en un ejercicio de permanente retroalimentación que fortalece tanto el capital social a nivel local como el compromiso cívico a nivel nacional. Desde esta perspectiva, la escuela se presenta como una de las instituciones centrales en la mediación entre ambos niveles de participación, toda vez que hace parte de las fuerzas vivas de la comunidad a la vez que contribuye a forjar la identidad nacional y el espíritu cívico indispensables para la plena participación ciudadana (Pilloti, 2001, p.40)

O como diría Pierre Bourdieu (2003) la escuela como espacio social donde tanto los niños, niñas y adolescentes establecen una relación pedagógica basada en la democracia, promoviendo constantemente la igualdad de oportunidades, ya sea con los niños ricos, así como con los niños pobres, para la construcción del capital

⁶³ Como es el caso de la niñez trabajadora, los cuales se auto reconocen como actores sociales, políticos y económicos, estudian y trabajan, pero lo más importante participan organizada y protagónicamente en la vida cotidiana buscando una mejor calidad de vida, para ser reconocidos como ciudadanos con derechos, sueños y utopías.

⁶⁴ De acuerdo con Calmet (2011) es indiscutible que para formar en ciudadanía deben estar involucrados los medios de comunicación, las familias y la comunidad, entre otros.

cultural, que en gran medida se trasmite también como parte de la herencia familiar.

Sin duda, formar y educar para la ciudadanía exige que los implicados en dicho proceso educativo, logren promover, construir y generar espacios democráticos verdaderos, tanto a nivel de la familia, como en la vida escolar.⁶⁵ Esta formación, permitirá tener una educación acorde a las necesidades actuales, tal y como lo señalan García y López (2011) cuando dice: “debemos entender la educación como una herramienta al servicio de la convivencia democrática (...) En el siglo actual, es indispensable generar procesos de construcción de ciudadanía en la niñez de manera participativa, crítica y responsable con su comunidad. En este sentido Frisancho (2009) reafirma que el sistema educativo como espacio de socialización mantiene la gran responsabilidad de formar y desarrollar ciudadanos activos, y de esta manera, contribuir a la construcción de un Estado democrático.”⁶⁶

Por tanto, desarrollar competencias en la niñez para el ejercicio de su ciudadanía constituye un desafío y una oportunidad para el fortalecimiento de la democracia, basada en dos elementos. El primero, es el reconocimiento de la **dignidad** inherente a todo ser humano, la cual se construye personal y colectivamente como fruto de las relaciones basada en la libertad. En efecto, respetar la dignidad humana supone crear condiciones de vida favorable al desarrollo integral del ser humano, reconocerle derechos inherentes a su calidad humana, establecer una convivencia social estimuladora y participativa. (Pérez y Sifuentes, 1994). El segundo, es el reconocimiento de los **derechos** iguales e inalienables de todos los

⁶⁵ “Para estar en busca de la democracia y la liberación se requiere que nosotros consideremos la totalidad de la vida social, porque como Pilar Aquino escribe, “life no es una suma de componentes aislados sino una sola realidad con muchos aspectos interrelacionados” (1993). Los aspectos interrelacionados de hoy son el capital y la trascendencia de condiciones de explotación”. JARAMILLO, Nathalia (2009). Pedagogía Crítica en busca de la democracia y de la liberación, p.46. En: Modelos Pedagógicos: Pedagogía Crítica. Lima. IPP.

⁶⁶ En el mismo sentido Freire afirma que el fundamental el rol que ejerzan los educadores en el ámbito educativo, respetando los procesos de desarrollo de la niñez, motivando la auto conciencia, su curiosidad e insumisión. Para ello, refiere que el educador debe trabajar bajo un método riguroso que genere condiciones de aprender críticamente, y en estos procesos la niñez se ira transformando en reales sujetos de construcción de ciudadanía. FREIRE, Paulo (1998). Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa, p.p. 27 – 28. México: Siglo XXI Editores.

seres humanos⁶⁷, tal como lo establece la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño.

Ahora bien, no sólo basta el conocimiento de los derechos ciudadanos y democráticos, sino como dice Leonardo Boff (2016), en sociedades desiguales, fracturadas, y violentas como el Perú:

“No basta con el conocimiento; necesitamos conciencia: una nueva mente y un nuevo corazón. Necesitamos también una nueva práctica; es urgente que nos reinventemos como hacemos en el sentido de inaugurar una nueva forma de habitar el planeta con otro tipo de civilización. Como solía decir Hannah Arendt: “podemos informarnos durante toda la vida sin llegar nunca a educarnos”. Hoy tenemos que reeducarnos. Todo proceso educativo desempeña las siguientes tareas imprescindibles: aprender a conocer; aprender a pensar; aprender a hacer; aprender a ser; aprender a convivir. Dada la nueva situación de la tierra y la humanidad, conviene añadir aún dos dimensiones imprescindibles: aprender a cuidar y aprender a espiritualizarse. Para cumplir eficazmente esta misión, es preciso previamente, rescatar la inteligencia cordial, sensible o emocional. Sin ella, hablar de “cuidado” y de “espiritualidad” apenas tiene sentido” (Boff, 2016, p.186)

En nuestra realidad peruana, el sistema educativo es bastante complejo, dado que existen condiciones desfavorables para muchos niños y niñas que se encuentran inmersos en pobreza y exclusión. Dicho esto, el derecho a la educación en el país como derecho fundamental, no debería solo restringirse a la disponibilidad, permanencia y acceso a la escuela; sino también a la calidad educativa que se brinda en dichas escuelas, donde se adquieren aprendizajes fundamentales para su desarrollo integral y ejercicio de la ciudadanía. (Reglamento de Ley 28044, Ley General de Educación. Ministerio del Perú, 2003). En este sentido, el Ministerio

⁶⁷ Tal reconocimiento es de origen de la concepción universal de derechos humanos, cuando dice: “Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”; además, en el artículo 1 establece: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”. Declaración Universal de los Derechos Humanos.

de Educación viene realizando importantes avances en la cuestión de formación y educación en ciudadanía desde las escuelas, de esta manera busca crear una sociedad comprometida con el fortalecimiento del Estado de derecho, sustentada en la libertad, equidad y el respeto a la legalidad, capaz de garantizar una convivencia armónica que apuesta por la interculturalidad (Minedu, 2015) Así también, la Ley General de Educación del Perú determina que es obligatoria una formación de los educandos para el ejercicio de los deberes y derechos ciudadanos (Artículo 6). La aspiración central del Proyecto Educativo Nacional al 2021. La Educación que queremos para el Perú, propone que seamos “una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete en su comunidad” (Objetivo estratégico 6). Este compromiso se expresa en el perfil del educando del DCN 2016: estudiantes que con una participación informada, libre y autónoma promueven la democracia, defienden y respetan los derechos humanos y las responsabilidades ciudadanas; que pueden ejercer una ciudadanía informada gracias a que reflexionan críticamente sobre los roles vinculados al civismo como son las funciones de instituciones públicas y política, así como analizan su contexto; que interactúan en función de objetivos comunes; promoviendo la interculturalidad, la equidad de género e inclusión como formas de convivencia; que viven una relación armónica con el ambiente y deliberan en los asuntos públicos. De acuerdo al currículum, este perfil permitirá que los educandos se sientan “ciudadanos” que participan en la construcción de una sociedad justa, democrática y equitativa (MINEDU, 2016).

Entonces, el espacio propicio para el ejercicio de la ciudadanía es la escuela, la cual debe generar la participación activa de la niñez, y promover la toma de decisiones frente a asuntos que los involucran, dicha práctica debe partir desde el inicio de la escolaridad, de manera progresiva y respetando el proceso de desarrollo de la niñez. En este sentido, formar para la ciudadanía debe llevarse a cabo de manera transversal en todas las áreas académicas y espacios extra curriculares de la vida educativa, desde esta perspectiva, formar para la ciudadanía no se desarrolla solo en una asignatura o un grupo de asignaturas, más bien, involucra la interacción de la comunidad educativa: estudiantes, familia, educadores. (Ministerio de Educación de Colombia, 2003). En este sentido, la labor de la escuela – y de la comunidad educativa – es transcendental al permitir

el desarrollo de capacidades para impulsar procesos que permitan al estudiante comprender y vivenciar la convivencia social, y participar en la vida comunitaria; de esta manera, ejercer la condición de ciudadanos, en una sociedad realmente democrática y con una alta cohesión social⁶⁸.

Desde esta perspectiva, los docentes tienen un rol fundamental y trascendental pues no solo deben transmitir conocimientos y lograr aprendizajes fundamentales en matemática, comunicación, entre otros, sino también, transmitir valores y principios democráticos como valores compartidos. Siendo así que, los espacios educativos como el aula de clase, el recreo, las excursiones, los encuentros deportivos y culturales, es decir las diversas situaciones en la vida escolar; son ambientes donde podrían aprender y practicar las competencias necesarias para el ejercicio de la ciudadanía de la niñez, como lo son, el respeto, la convivencia democrática, defensa y ejercicio de derechos, entre otros. (Ministerio de educación de Colombia, 2003). Asimismo, coincidimos con Calmet y Rojo (2001), quienes señalan la oportunidad del ejercicio de ciudadanía de la niñez desde la escuela, donde los acompañantes o docentes promuevan el desarrollo de habilidades, actitudes e iniciativas que permitan vivenciar y comprender de manera significativa y protagónica este proceso, trasladando la experiencia al ámbito público.

La formación y educación en ciudadanía, comparte con la educación en valores, la meta final para que las niñas y niños adquieran habilidades, para que así: “aprendan a ser felices”; lo cual implica educar para “vivir mejor” tanto en lo personal, lo familiar, y lo social. Esta meta de bienestar, supone formar personas para la integración, y la participación ciudadana solidaria y responsable (Tuts y

⁶⁸ “De la cohesión social a la participación democrática. La cohesión de toda la sociedad humana procede de un conjunto de actividades y de proyectos comunes, pero también de valores compartidos, que constituyen otros tantos de la voluntad de vivir juntos. Con el tiempo, esos vínculos materiales y espirituales se enriquecen y se convierten, en la memoria individual y colectiva, en un patrimonio cultural en el sentido amplio de la palabra, que origina el sentimiento de pertenencia y de solidaridad. En todo el mundo, la educación, en sus distintas formas, tiene por cometido establecer entre los individuos vínculos sociales procedentes de referencias comunes. Los medios empleados varían según la diversidad de las culturas y las circunstancias, pero, en todos los casos, la finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social. Se define como vehículo de las culturas y los valores, como construcción de un espacio de socialización y como crisol de un proyecto común”. DELORS, Jaques (1996) *La educación encierra un tesoro.*, p.55. España: Santillana Ediciones UNESCO.

Martínez, 2006, p.11) lo cual exige abordar la formación y educación en forma holística. Abordar este proceso con un modelo holístico permite aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a visitar juntos y aprender a ser. (Delors, 1996) El reto es trabajar los cuatro pilares de la educación del presente y el futuro, en forma simultánea para lograr que la niñez desarrolle aprendizajes significativos, se sitúen en su contexto de manera crítica y se formen para el compromiso de mejorarlo. Los **conocimientos** permiten saber cómo es la realidad, las **competencias** nos conducen a actuar en ella, las **actitudes** nos impulsan a lograr conocimientos y competencias para afrontar con éxito los retos de la vida diaria y cotidiana en un mundo desbocado por la globalización (Giddens, 2005); y los **valores** nos otorgan dirección y finalidad, por lo que todos son propósitos inalienables e irrenunciables de una educación integral (Peñaloza, 2003)

Desde otra mirada complementaria, Figueroa (2013, p.55) señala que la educación para la formación de ciudadanos debe comprender el campo de la condición humana: i) la experiencia de aprender a ser uno mismo, desarrollando la autonomía y responsabilidad; ii) la práctica de aprender a convivir, estableciendo relaciones basadas en el respeto, conocimiento de los demás y responsabilidad en proyectos comunes; iii) aprender la vida en común, lo cual implica ser consciente que forma parte de un grupo humano y sociedad, capaz de requerir derechos, conocer sus deberes, y favorecer la organización democrática de la convivencia; y, iv) la experiencia de aprender a habitar el mundo, lo cual implica la preocupación y responsabilidad por el presente y futuro de las personas y la tierra. El desarrollo de estos ámbitos implicará trascender del contexto escolar a la comunidad, entendiendo que la educación no puede ser solo una fuente de transmisión e información, sino un espacio con puertas abiertas a la comunidad.

En esta misma perspectiva Edgar Morin (2001), en su magistral texto: los siete saberes necesarios para la educación del futuro, cita siete aspectos fundamentales para lograr una verdadera educación de futuro que se debería aplicar en todas las sociedades y culturas. En consecuencia, si queremos formar y educar a los niños y niñas para el ejercicio de la ciudadanía, tenemos que pensar sobre el reencantamiento de la democracia; y como tal estamos obligados y retados ética y políticamente a educar para: a) quitarnos las ofuscaciones del conocimiento: el

error y la ilusión; b) buscar permanentemente los principios de un conocimiento pertinente; c) enseñar la condición humana; d) enseñar la identidad terrenal; e) afrontar las incertidumbres; f) enseñar a comprender, como medio y fin de la comunicación humana; g) la ética del género humano, tomando en cuenta que la educación tiene que conducir de una “antropo-ética”, considerando la condición humana de la niñez. (Morin, 2001)

Finalmente, para formar y educar al nuevo ciudadano del siglo XXI, tenemos que buscar la unidad en la diversidad, para así hacer de la sociedad peruana, una sociedad altamente democrática, que defiende y promueve irrestrictamente los valores democráticos y los derechos humanos, así como la defensa del medio ambiente y la preservación de la naturaleza, de la Madre Tierra.

CAPITULO III: PROGRAMA DE CIUDADANÍA: DE LA ESCUELA A LA COMUNIDAD.

El “Programa de Ciudadanía” formó parte de una experiencia de intervención social denominada “Escuelas promotoras de sociedades justas y equitativas” (en adelante, el proyecto), iniciativa ejecutada por la Asociación Warma Pura⁶⁹ durante el 2015 y 2016 en la provincia de Chincha, región Ica.

3.3 Contexto del proyecto

El proyecto se ejecutó en la provincia de Chincha – Región Ica, ubicada al sur de la ciudad de Lima, a aproximadamente 3 horas de distancia.

La provincia de Chincha es una ciudad ubicada en la costa sur del país, dividida en once distritos, de los cuales, tres se encuentran en zonas altoandinas (San Juan de Yanac, San Pedro de Huacarpana y Chavín) y ocho predominantemente de costa (Chincha Alta, Chincha baja, Alto Larán, El Carmen, Grocio Prado, Pueblo Nuevo, Tambo de



Mora y Sunampe). Los distritos intervenidos por el proyecto fueron: Chincha Alta, Sunampe y Grocio Prado, áreas de la costa donde predominan espacios urbanos y periurbanos.

La provincia de Chincha, es un espacio social y geográfico de un rico y envidiable capital cultural (Bourdieu, 2003), cuyas expresiones más genuinas son la gastronomía con sus variados potajes como la famosa sopa seca; y la variedad de expresiones artísticas como las danzas (landó, zamacuecas, festejos), zapateo,

⁶⁹ Warma Pura es una Organización no Gubernamental – ONG, cuya misión es “promover a través de nuestros proyectos la mejora de las condiciones de vida, el acceso y la calidad de educación de los niños y niñas de las zonas en donde intervenimos”.

la música (violín, cajón) y otras manifestaciones culturales, que son la expresión del proceso de mestizaje, entre las poblaciones originarias y los afro descendientes, desde la época colonial; y hasta la actualidad. En la provincia de Chíncha, especialmente en El Carmen, habitan un numeroso contingente de comunidades afrodescendientes, eximios deportistas; músicos famosos como la familia Ballumbrosio y otros. Esta peculiar característica, hace de Chíncha, un crisol de la cultura popular; y en términos poblacionales, en Chíncha, como diría Ricardo Palma, el que no tiene la inga, tiene de mandinga.

Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI, la proyección de la población en la provincia de Chíncha al 2015 fue de 217,683; 63,671 en el distrito de Chíncha Alta; 27,496 en Sunampe; y 24,049 en Grocio Prado. Si bien es cierto que Chíncha tiene solo un 10%⁷⁰ de las familias que se encuentran en situación de pobreza, las escuelas intervenidas ubicadas en los distritos de Chíncha Alta, Sunampe y Grocio Prado, reciben a niños y niñas de zonas periurbanas, y en algunos casos de barrios marginales o asentamientos humanos, cuyas características son la pobreza y desigualdad.

Si bien es cierto, que en general, el Perú ha experimentado un crecimiento económico a nivel macro, la región Ica es una de las regiones que se benefició de situación fundamentalmente por consecuencia del sector agroexportador que ha permitido la dinamización de la economía regional. A pesar de este aparente auge económico, se han desencadenado problemáticas sociales en torno a la precarización del trabajo, violencia intrafamiliar, inseguridad ciudadana, desnutrición infantil, entre otros.

Por tanto, esta población vive y/o sobrevive en un contexto de pobreza, inseguridad y violencia, agravado por las limitadas y casi escasas posibilidades de desarrollo de sus capacidades (Sen, 2002) y por ende la vulneración de sus derechos esenciales y ciudadanos. Así lo muestra el análisis realizado por el

⁷⁰ Cifra promedio a nivel provincial, la pobreza alcanza en Chíncha Alta el 7% y en Sunampe el 11.5%, porcentajes que están por debajo del promedio de la región, Ica: 13.7%. Mapa de Pobreza 2009 (MEF)

gobierno regional de Ica⁷¹, señalando los puntos críticos de violencia e inseguridad en las comunidades. Esta problemática social está relacionada con las desigualdades económicas y sociales, carencia de valores y normas de convivencia, entre otros factores que se desarrollan desde las edades más tempranas en las familias y escuelas. El gráfico n°2, que a continuación se consigna, muestra que, en los distritos de Chinchá Alta, Sunampe y Grocio Prado se reportan constantes robos agravados, asaltos, y hasta homicidios, muchos de éstos realizados por jóvenes y adolescentes, lo que es una clara demostración de las precarias condiciones de vida de este segmento poblacional.

Gráfico N°2:

Mapa de puntos críticos en inseguridad y violencia



Fuente: Plan Regional de Seguridad ciudadana y convivencia social, 2014, p.88.

Asimismo, el diagnóstico del plan, recoge las principales problemáticas encontradas en el ámbito educativo en los distritos de Chinchá Alta, Sunampe y Grocio Prado, cuyas principales características son: abandono y deserción estudiantil, problemas de alcoholismo y drogodependencia, violencia familiar y sexual, embarazos

⁷¹ Plan Regional de Seguridad Ciudadana y Convivencia Social – 2014 – ICA. http://www.regionica.gob.pe/pdf/presidencia/plan_regional_seguridad_ciudadana.pdf

adolescentes (412 casos durante el 2013 en Chincha), escasa participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos, entre otros problemas que atentan contra los derechos de las poblaciones.

En cuanto se trata de la realidad de las escuelas, un diagnóstico⁷² realizado por la ONG Warma Pura, al inicio del proyecto en las escuelas intervenidas, evidenció lo siguiente:

- En las localidades intervenidas por el proyecto, los niños al parecer manejan una concepción formal de sus derechos ciudadanos, reconociendo como derechos más importantes el derecho a la educación, a la identidad, a la protección o buen trato, a la salud y la alimentación, a la recreación, a la familia, entre otros. En este sentido, los estudiantes cuentan con un concepto sobre derechos ciudadanos vinculados a la participación de acciones de apoyo en su escuela, familia y comunidad.
- A nivel comunal, los niños y niñas identifican y participan en actividades, tales como: talleres de danza, talleres deportivos, grupos parroquiales (charlas para primera comunión, coro), como espacios sociales donde participan activamente, no obstante ello, los concejos consultivos - CCONNA y COMUDENAs (Consejo Municipal de Defensoría del NNA) no son espacios conocidos por la mayoría de niños y niñas, evidenciando de este modo que las municipalidades no cuentan con estos espacios, ni con mecanismos de difusión y participación de estos espacios sociales para niñez. Por otro lado, se evidenció que las municipalidades no realizan actividades de promoción y defensa de los derechos de la niñez, sino solamente limitadas actividades recreativas dirigidas a este grupo etario.
- Los niños manifiestan unánimemente que sus autoridades municipales (alcaldes, regidores, otros) deberían consultarles sobre asuntos relacionados a la mejora de su comunidad. Ellos son conscientes de su realidad, encontrándose en vulnerabilidad y expuestos a las problemáticas de su comunidad; así como reconocen las carencias sociales en las que viven a diario en el seno de sus familias, situación que les ha permitido tomar conciencia sobre la importancia

⁷² Wama Pura: Diagnóstico del proyecto, 2015, 20-27.

que tiene hacer escuchar su voz. Sin embargo, esta reivindicación y reclamo no es reconocida totalmente por las autoridades como un derecho.

- En los procesos educativos, los niños manifiestan que si bien es cierto se les consulta sobre decisiones vinculadas a las dinámicas relacionadas a las aulas de clase, como, por ejemplo, la elección para elegir a sus representantes, sobre los paseos o actuaciones escolares; sin embargo, estas opiniones no son tomadas en cuenta pues finalmente, el docente o director son las personas quienes deciden por ellos. Esta situación, expresa las dinámicas antidemocráticas y/o autoritarias al interior de la escuela, dejando entrever la visión que tienen los adultos frente a las opiniones de los estudiantes. En este contexto, se evidencia la falta de mecanismos y estrategias para validar los procesos de organización y participación de los estudiantes, así como también la ausencia de estrategias de acompañamiento, hecho que demuestra el bajo o casi inexistente nivel de participación y organización de los estudiantes.
- Los estudiantes no identifican con claridad la existencia y funciones del Consejo Educativo Institucional (CONEI) y de la Defensoría Escolar del Niño y Adolescente (DESNA), situación que se explica por la poca o débil representación de la niñez en estos espacios. La inexistencia o inacción de estas instancias de participación en estos centros educativos es una cruda realidad. Por tanto, tampoco los estudiantes identifican procesos de acompañamiento de parte de sus docentes o adultos en estos espacios sociales.

A partir de esta problemática identificada, se realizó la formulación del proyecto, el cual contempló desarrollar acciones enmarcadas en dos ámbitos: el educativo y comunal. Desde esta perspectiva, se plantearon dos principales componentes: i) el primero, se trató de la promoción de la ciudadanía de la niñez a nivel comunal, mediante el fortalecimiento de capacidades de los mismos niños y niñas, autoridades y funcionarios públicos, así como acciones de incidencia para la promoción de la ciudadanía y los derechos de la niñez; y, ii) el segundo, concerniente a la promoción de la ciudadanía a nivel escolar, fortaleciendo las capacidades de los directores y docentes, y sensibilización a padres y madres de familia.

3.4 El proyecto: una audaz apuesta por el ejercicio de la ciudadanía de la niñez

Esta iniciativa social de Warma Pura apostó por la promoción y defensa de los derechos de la niñez a través de actividades formativas y educativas, para el ejercicio de la ciudadanía de la niñez, en quince escuelas de los distritos de Sunampe, Chincha Alta y Grocio Prado.

El proyecto surgió frente a la necesidad de dar respuesta a las problemáticas que afectan y vulneran los derechos de las niñas y niños, como: la violencia, la falta de educación de calidad, la falta de oportunidades para participar y opinar en decisiones que les involucran, todo lo cual repercute en una débil formación ciudadana de la sociedad actual. El proyecto reconoció que, a pesar de los avances en la adecuación de los postulados de la CDN en la normativa nacional (Código de los Niños y Adolescentes y Plan nacional de Acción por la Infancia y Adolescencia), existe todavía la necesidad de encontrar maneras para que los derechos de los niños y niñas sean ejercidos y vividos en la realidad concreta, en las zonas más excluidas y vulnerables.

Por todo ello, el objetivo principal del proyecto fue promover la construcción de una ciudadanía activa en las niñas y niños, para que aprendan a conocer y defender sus derechos, y que directores, docentes, padres de familia y autoridades municipales sean defensores de derechos y promotores de la niñez ciudadana,⁷³ no solo en las escuelas públicas, sino también en las familias y las comunidades, por ser los primeros espacios de educación y socialización de la niñez.

Finalmente, es necesario resaltar que el enfoque de derechos de la niñez inmerso en el ciclo del proyecto implicó incorporar la participación de la niñez en las etapas de diagnóstico, formulación, ejecución y evaluación del proyecto, considerando fundamental sus opiniones y sugerencias sobre el mismo.

⁷³ Documento interno: Warma Pura. Sistematización del proyecto, 2016, p.7

3.4.1 *Objetivos y componentes*

- Objetivo específico:
Educar y formar a las niñas y niños de escuelas públicas de Chíncha para la promoción de sus derechos y ejercicio de su ciudadanía.

- Componentes:
 - Fortalecer las capacidades a docentes y directores para afianzar sus conocimientos y capacidades en el enfoque de derechos y ciudadanía de la niñez.
 - Fortalecer la participación y protagonismo de las niñas y niños en espacios de decisión dentro y fuera de la escuela.
 - Afianzar los conocimientos y capacidades de los titulares de obligación para impulsar espacios de participación y/o consulta para la promoción de derechos de la niñez.

3.4.2 *Participantes de la experiencia.*

Este proyecto de educación ciudadana de la niñez, tuvo una duración de dos años (2015 y 2016), tiempo en el cual se implementó en escuelas de tres distritos de la provincia de Chíncha. Las escuelas públicas del nivel de educación primaria fueron seleccionadas teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- i) Escuela apadrinada por el programa de auspiciamiento de Warma Pura,
- ii) Escuela en situación de vulnerabilidad social o en la que se encuentran niños y niñas en esta situación,
- iii) Buena disposición y colaboración de los directivos de la escuela.

En total fueron 21 escuelas tal como se muestra a continuación:

Cuadro N°1:

Instituciones Educativas participantes del proyecto

| SUNAMPE | GROCIO PRADO | CHINCHA ALTA |
|------------------------------|--------------------|----------------------------|
| 22262 Sergio Bautista Quispe | 22254 | Chinchaysuyo |
| 22265 | 22280 | 22238 San Martín de Porres |
| 22266 | 22281 | 22242 Joaquín Ormeño |
| 22599 | 22519 | 22278 |
| 22260 José de San Martín | Melchorita Saravia | Santa Rosa |
| 22268 | | 22635 |
| | | 22528 |
| | | San Agustín |
| | | 22772 |
| | | 22236 Magdalena Barbeta |

Fuente: AWP – Sistematización del proyecto, 2016.

El primer año del proyecto se trabajó con quince escuelas, 10 I.I.EE. de Chinchalta y 5 I.I.EE de Sunampe, y el segundo año, se implementó en 5 I.I.EE de Sunampe y 5 I.I.EE de Grocio Prado. Para fines de la presente investigación, consideramos analizar los discursos de los actores del último año del proyecto (2016), por ello seleccionamos escuelas de los distritos de Sunampe y Grocio Prado. En cuanto a los participantes de la experiencia, se seleccionó de la siguiente manera:

Cuadro N°2:

Participantes de la experiencia por año

| Participantes | 2015 | 2016 |
|---|------|------|
| Niñas y niños del programa de ciudadanía | 228 | 170 |
| Docentes participantes | 61 | 35 |
| Directores participantes | 15 | 10 |
| N° de Instituciones Educativas Participantes | 15 | 10 |
| Madres y padres de familia de niñas y niños participantes | — | 80 |
| Municipios participantes | 2 | 2 |
| Autoridades y funcionarios municipales | 10 | 10 |

Fuente: AWP – Sistematización del proyecto, 2016.

❖ **Criterios de selección:**

Al inicio de la experiencia se plantearon los siguientes criterios para la selección de los niños y niñas:

- i) Estudiantes del 4°, 5° y 6° grado de primaria,
- ii) Estudiantes con algún cargo en aula o escuela (brigadier, municipio escolar, entre otros),
- iii) Que cuente con disposición a participar del grupo.
- iv) Niños y niñas (50% niños y 50% niñas, sin discriminar a quienes tenían habilidades diferentes)

Éstos fueron compartidos con los directores y docentes a cargo de las aulas, enfatizando en la aplicación de una estrategia de selección en base a valores y mecanismos democráticos. Como resultado de la estrategia compartida con los actores educativos, se desarrollaron procesos democráticos de elección de niños y niñas por sus pares, en base al reconocimiento de sus valores y compromisos que mostraban día a día en el aula. La intención de seguir los criterios tuvo como fin poder garantizar una participación sin exclusión, buscando un perfil de valores y cualidades innatas de liderazgo las cuales se pretendía fortalecer y desarrollar en el programa.

La estrategia de selección que utilizaron en algunos casos permitió romper con la práctica convencional de dar responsabilidades a niñas y niños que sobresalen, para introducir una nueva estrategia de seleccionar para el proyecto a niñas y niños sin cargos en la escuela lo que permitió que se sintieran comprometidos:

“Lo que hemos logrado ha sido dando la responsabilidad al niño, dándoles un cargo. Estamos acostumbrados a escoger al brigadier, al que sobresale, pero si le das un cargo a otro niño (...) entonces él dice: “mamá esto soy en la escuela” y así se siente más comprometido...”.
(Entrevista a docente)

Sin embargo, esto no siempre fue comprendido por los docentes, quienes, en algunos casos, confundieron o asociaron la cualidad de “líder” con “sobresaliente”. De igual manera, algunos niños y niñas asociaron la idea de “líder” con “inteligente”.

“En mi caso escogieron a los inteligentes, a los que tenían cordón y cargo de brigadier o defensa civil”. (Grupo focal, NN)

Es importante resaltar que estas percepciones de un liderazgo excluyente no corresponden a la intención del proyecto, pero resultó importante considerarla puesto que contempló la redefinición de la estrategia y posterior trabajo de reflexión con los niños y niñas y sus docentes.

De acuerdo a las lecciones aprendidas resultado de la sistematización, fueron los mismos niños y niñas participantes de este proceso evaluativo, quienes reflexionaron que, siendo el propósito del programa que las niñas y niños suelten sus miedos y desarrollen sus capacidades, potencialmente cualquier niño que quisiera debería tener la misma oportunidad de ingresar. Asimismo, en el proceso de consulta de la presente investigación, los niños expresaron sentirse contentos de representar a sus compañeros, lo cual implicaba un nivel de responsabilidad por el cargo que desempeñaban en la escuela y fuera de ella, a la vez, eran conscientes de que esa responsabilidad también la podían asumir otros compañeros que muestren su compromiso a través de su asistencia y perseverancia, ya que no siempre tener un cordón o cargo en el aula es contar con la actitud y valores para ser un buen líder. Así lo corroboran los niños:

“Nosotros debemos ser elegidos por nuestra responsabilidad, como decimos, elegir por nuestros valores y no por los cargos” (Grupo focal, NN)

Para el segundo año de proyecto, fueron elegidos 170 niños y niñas, lo cual significó cuatro estudiantes por cada aula aproximadamente.

3.4.3 Principales actividades

Conforme a los objetivos de la investigación, se considera necesario mencionar solo las actividades relacionadas a las variables analizadas, las cuales serán el punto de análisis de los resultados obtenidos. En este sentido, a continuación, se describen brevemente las siguientes actividades realizadas:

- ***Programa de ciudadanía para la niñez***

El programa de ciudadanía fue una de las actividades más importantes y reconocidas por los actores locales, puesto que contempló actividades directas con la niñez en el ámbito educativo y comunal. Su objetivo fue, desarrollar las capacidades de los niños y niñas para el ejercicio de su participación ciudadana. En este sentido, ellos y ellas aprendieron sobre sus derechos y deberes, y la importancia de ejercer un rol activo frente a las problemáticas de su entorno. Para lograrlo, se utilizó una metodología participativa, lúdica, vivencial y activa en cada una de la sesión. (Ver anexo n°3: Relación de sesiones). Como parte de la metodología vivencial del programa, en este espacio se organizaron, programaron y coordinaron las visitas a las instituciones públicas de su localidad: municipalidad, comisaria y fiscalía; así los niños y niñas pudieron estar más cerca de sus autoridades, y expresarles sus inquietudes frente a las problemáticas que les afectan en sus comunidades.

El Programa realizó 15 talleres de formación y educación ciudadana a lo largo del año, con dos reuniones al mes, en horario extra-escolar, dirigido a 160 niños y niñas (aproximadamente 15 en cada una de las 10 escuelas), de los 4^{to}, 5^{to} y 6^{to} grados de educación primaria.

- **Iniciativas ciudadanas de niñas y niños en escuela y comunidad.**

Las actividades, iniciativas ciudadanas fueron realizadas por las niñas y niños, con el fin de hacer frente o busca soluciones a la problemática que les afectaban. Estas actividades formativas y educativas se planificaron en las mismas sesiones, con el acompañamiento de las promotoras del proyecto, para su ejecución se contó con la colaboración de la comunidad educativa, y en algunas ocasiones los padres de familia participaban activamente.

- **Capacitación a docentes y directores**

La actividad dirigida a docentes y directores fue clave en la ejecución del proyecto, cuya finalidad fue empoderar a los actores educativos en el enfoque de derechos de la niñez y estrategias para promover el ejercicio de la ciudadanía

cotidianamente en los espacios sociales en donde se desenvuelven la niñez. Este proceso de fortalecimiento implicó la capacitación y el acompañamiento – por parte de las promotoras del proyecto – en aula, para brindar orientación y asegurar la aplicación de lo aprendido.

- **Trabajo con autoridades**

De igual manera, se establecieron alianzas estratégicas con las autoridades municipales, cuyos acuerdos quedaron plasmados en convenios de colaboración. El alcalde y sus funcionarios públicos, principalmente aquellos relacionados al desarrollo social, fueron los participantes que fortalecieron sus capacidades en torno a los derechos de la infancia, ciudadanía y habilitación de espacios de participación de la infancia en el gobierno local. En este contexto, los representantes de las DEMUNAS ejecutaron - de la mano con el equipo del proyecto - las sesiones, apoyaron en la organización y ejecución de las campañas de sensibilización de derechos, y en las iniciativas ciudadanas de los niños. Asimismo, ellos fueron los actores claves que impulsaron la creación de los consejos consultivos de niños, niñas y adolescentes - CCONNA en sus municipios.

CAPITULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La construcción de la ciudadanía, específicamente desde el ámbito escolar representa el eje central en esta experiencia, pues las escuelas, como espacios sociales (Bourdieu, 2005) donde los niños socializan y conviven con diversas personas, comparten espacios e intercambian maneras de ser y actuar, son espacios idóneos para la formación y educación para el ejercicio de ciudadanía.

En este espacio social que es la escuela, los actores educativos y comunales tuvieron la oportunidad de facilitar procesos educativos para promover y defender los derechos de los niños y niñas, cuya principal finalidad fue educar a la niñez para el ejercicio real de la ciudadanía.

En este capítulo, analizaremos e interpretaremos los resultados obtenidos a partir de los hallazgos de la revisión bibliográfica y de la información obtenida de parte de los actores del proyecto.

4.1 Concepciones de los actores educativos sobre niñez y la ciudadanía.

4.1.1 *El equipo del proyecto*

La Asociación Warma Pura – EDUCO en cada una de las actividades formativas y educativas con los niños y niñas, privilegió el enfoque de derechos de la niñez, expresada en el siguiente principio:

“Se incorpora el enfoque de derechos de la niñez (EDN) como el marco que relaciona el bienestar de las niñas, niños y adolescentes con el disfrute de sus derechos. Invocamos a las estructuras nacionales e internacionales de garantía de derechos apoyar nuestras acciones de desarrollo y hacemos especial hincapié en fortalecer las capacidades de los Estados para que cumplan con sus compromisos en materia de Derechos de la Niñez y rindan cuentas de sus acciones. (EDUCO, 2015, p. 11)

En este sentido, el proyecto de ciudadanía de la niñez se enmarca en las políticas y normas institucionales, que conciben a la infancia como sujetos de derechos y

protagonistas, que participan de manera activa en las iniciativas para el ejercicio pleno de su ciudadanía, en el marco de un sistema democrático y Estado de derecho que se vive en el Perú.

El proyecto estuvo conformado por trabajadoras sociales y educadoras (en adelante promotoras) quienes jugaron un rol clave para el logro de los objetivos propuestos, y principalmente, para transmitir a los actores sociales una nueva manera de pensar y relacionarse con la infancia. En este sentido, el equipo de la institución, modificó su orientación de trabajo social que, inicialmente, tenía el enfoque de necesidades, que se corrobora con el siguiente testimonio:

“Empezamos a hacer un diagnóstico institucional con enfoque de derechos para ver cómo estamos, con qué conocimientos contamos. Se involucra a toda la organización, se hacen talleres para ver qué hace falta en la vida institucional y lo programático [...] Es un proceso en el que hasta el día de hoy estamos todavía tratando de alinear todo el trabajo. Siempre ha habido apertura de todo el equipo en hacer este cambio. (Promotora)⁷⁴

Ahora bien, en esta iniciativa que busca promover el ejercicio de la ciudadanía de la niñez, las representaciones sociales del equipo del proyecto o promotoras sobre la niñez, estuvieron determinadas por el corriente social del protagonismo infantil. Así lo expresan una de las promotoras del proyecto:

“El niño o niña, es una persona que cuenta con derechos y deberes, es un titular de derechos y ciudadano que puede llevar su voz para el bien de su escuela y comunidad...Nuestra gran motivación fue hacer más partícipe al niño, ver al niño de otra manera, no pasar por alto que no participe en la escuela o comunidad, para nosotros ellos tienen un rol importante frente a lo que pasa en su comunidad. (Entrevista a promotora)

Del testimonio recogido, evidenciamos se define a la infancia desde sus potencialidades y capacidades para actuar autónomamente, como sujeto social y

⁷⁴ Testimonio en sistematización del proyecto. Asociación Warma Pura, 2016.

político. Entendiendo, que el reconocimiento y posterior ejercicio de los derechos, principalmente el de la participación y organización infantil, va permitir mejorar su condición de vida y la de su entorno en las comunidades. Desde esta perspectiva, la adquisición de derechos de la niñez, permitirá a su vez, impulsar la autonomía e igualdad de los derechos del grupo de las infancias. (Gaitán y Liebel, 2011, p.18) La participación y organización son espacios de resiliencia que ayudan a la niñez a crecer en dignidad y humanidad.

4.1.2 Definición de la niñez desde los actores educativos.

Los docentes y directores participantes del proyecto, fueron fortalecidos en sus capacidades pedagógicas para así promover, de modo transversal, la práctica de derechos de la niñez, y coadyuvar a la formación y educación de ciudadanía en sus sesiones de aprendizaje. Para lograr dicho propósito, se impartieron en los espacios de capacitación:

- A directores: gestión educativa bajo el enfoque centrado en los derechos, paradigmas de infancia y enfoque de derechos de la niñez, gestión de la convivencia escolar, diagnóstico de la gestión educativa, y estrategias de promoción para la participación real de los estudiantes.
- A docentes: paradigmas de infancia y enfoque de derechos de la niñez, derechos y ciudadanía en las sesiones de aprendizaje, el docente como formador del ciudadano en la escuela de hoy, y estrategias metodológicas que promuevan la promoción e los derechos y ciudadanía de la niñez.

Indudablemente al referirnos sobre el pensamiento social de la niñez, cada cultura y cada sociedad tiene sus representaciones sociales sobre la infancia y ello determina cómo actuar con ella. Al respecto, Cussiánovich (2010) lo denomina “culturas de infancia” y se refiere a las formas de concebir, de disponer nuestra sensibilidad, de preparar nuestro cuerpo y nuestro pensamiento cuando se trata de infancia”. Además, señala que en nuestra sociedad hay culturas de infancia más dominantes que predominan en la sociedad. En el caso de nuestro país, no obstante, que el Perú es una sociedad multicultural y plurilingüe, la cultura occidental sobre la infancia es

dominante. En este sentido, las relaciones establecidas con las otras personas expresan nuestras percepciones, valoraciones y/o prejuicios que tenemos.

Actualmente, en la escuela se expresan diferentes estereotipos y prejuicios en relación con la niñez. Así lo expresa León (2001) cuando señala que los docentes pierden de vista la dimensión de la persona y ven únicamente a los niños en su condición de estudiante, es decir, sujetos ligados al ámbito educativo. De ahí la dificultad que se tiene para concebir e interactuar respetuosa y amorosamente con los niños y niñas, más aún en una sociedad caracterizada por factores pobreza, violencia y desigualdad.

En este sentido, resulta interesante analizar la concepción que tienen estos actores educativos sobre la niñez. Al consultarles, señalaron lo siguiente:

“Los estudiantes son personas que tienen derechos que están reconocidos por la Convención de los Derechos del Niño...se hace necesario, en estos tiempos, darle cumplimiento a los derechos que siempre han estado, pero no se conocían muy bien” (Entrevista a director)

“Los niños son las personas que tienen derechos y deberes, son seres capaces de participar en la escuela, claro a su manera” (Entrevista a director)

Desde la perspectiva de los directores de las I.E.EE, la niñez está definida desde su condición de estudiante que cuenta con derechos específicos y deberes. Este reconocimiento de la niñez como sujetos de derecho transcurre en interrelación con sus semejantes en una sociedad, siendo implícita la consideración de ser sujeto de deberes (Pérez y Sifuentes, 1994).

Del mismo modo, es necesario precisar que, en los últimos años, el Ministerio de Educación, viene realizando procesos de capacitación a directores para promover una adecuada gestión educativa, para que éstos puedan planificar, organizar e institucionalizar prácticas democráticas, ejerciendo un rol fundamental para la promoción de una cultura de derechos y el ejercicio de la ciudadanía de la niñez, que se corrobora cuando afirma:

“Desde hace un tiempo, el Ministerio de Educación está tratando que se dé cumplimiento de los derechos, que los profesores y padres de familia conozcamos, y obviamente también los estudiantes...y parece que está surgiendo efecto, en estos tiempos, los niños están defendiendo sus derechos y los docentes también estamos entendiendo de que los niños están muy bien protegidos, eso facilita los aprendizajes” (Entrevista a director)

Debemos reconocer que, el fortalecimiento institucional que lidera el MINEDU a nivel nacional, busca que el personal directivo de las instituciones educativas reconozca y valore a los niños y niñas como verdaderos sujetos de derechos, capaces de ejercerlos y defenderlos en el ámbito educativo, familia y en la comunidad. En este sentido, se expresa el compromiso de gestión n°5,⁷⁵ el cual busca promover en las instituciones educativas, una adecuada gestión en base a una convivencia escolar respetuosa, generando un clima escolar que motive a la comunidad educativa, establezca relaciones sociales positivas entre todos; al dar cumplimiento a estas directivas generales, la gestión escolar facilitaría el ejercicio de ciudadanía de sus estudiantes de manera activa y real, valorando positivamente las diversidades y rechazando todas las formas de violencia. (Minedu, 2017: 41)

Asimismo, el Minedu busca la promoción de la convivencia escolar, basada en el diálogo y prácticas democráticas, lo cual se corrobora cuando afirma:

“El director con apoyo de sus estudiantes, docentes y familiares, tiene la responsabilidad de promover y garantizar una gestión de la convivencia escolar” (Minedu, 2017, 42)

Por lo anterior expuesto, la gestión de convivencia escolar debe ser caracterizada por presentar relaciones entre sus integrantes en base a la democracia, la participación, ser inclusiva y respetando las diferentes. Con el fin de lograr ello, se deben aplicar ciertas estrategias que generen mejores relaciones entre todos los actores educativos, así como, implementar un plan de trabajo para desterrar la violencia escolar.

⁷⁵ Compromiso 5: Gestión de la convivencia escolar en la IE. En Compromisos de Gestión y Plan Anual de Trabajo de la IE. 2017. Minedu.

Sin embargo, para lograr una escuela democrática que promueva la convivencia escolar basada en el diálogo y la tolerancia para el ejercicio de la ciudadanía de la niñez, los directores lideran y hacen uso de diversas estrategias, que muchas veces todavía son limitadas por las concepciones adultocéntricas que predominan en ellos respecto a la niñez y el derecho que tiene a ejercer su ciudadanía.

Actualmente, en el imaginario social y las representaciones sociales respecto de la infancia en algunos sectores de la sociedad está atiborrado de autoritarismo, porque ve al niño como objeto de tutela y corrección, que es la expresión de la coexistencia de relaciones de poder adultista, autoritarias y antidemocráticas.⁷⁶ Al respecto, Cussiánovich dice:

“La historia de la pedagogía y de la educación en el país refleja sin timideces la relación de poder adultista de maestros sobre alumnos; la permisividad a formas de castigo equivalentes a verdaderas torturas legitimadas como medio de enderezamiento y corrección de las criaturas y todo, hecho por el amor que padres y maestros dispensan sus hijos o alumnos. Correccionalismo y autoritarismo preñaron la responsabilidad del adulto en la familia, en la escuela y en la vida social” (Cussiánovich, 2010, p.9)

Lo que afirma Cussiánovich, no obstante, la capacitación a los directivos de las instituciones educativas, el testimonio de un director nos hace reflexionar sobre los rezagos de la cultura patriarcal y colonial que subyacen en los discursos y prácticas sociales respecto de la niñez, lo que se corrobora con lo expresado:

“Con la educación tradicional antes se imponía el castigo físico, ahora ya no se castiga así, con el tema de los derechos no se puede [...] Ahora también hay que someter este castigo, en otro sentido, ver los intereses del niño, por

⁷⁶ De acuerdo a Freire (2001) menciona que para lograr una sociedad democrática y respetuosa con todos los que la conformamos, esto no se podría realizar contando con niños y adolescentes que presenten conductas disociales, como robos, asesinatos, etc. De allí, que es fundamental el rol que tiene la escuela y su proceso transformador en una sociedad, en donde se generen oportunidades para hacer frente a la injusticia, arbitrariedad, la negación a lo diferentes, a la discriminación; y reformular nuestra sociedad a favor de la vida, de la equidad, del goce de derechos y convivencia democrática entre todos los integrantes de la comunidad.

ejemplo, dejarlos sin recreo. Es recortarles un poco, o más que recortarles, es hacerles ver que a veces merecen un llamado de atención, porque también, los derechos de los niños no significan hacer lo que quieran, ¡Entonces las personas mayores como quedamos! Yo siempre les digo a los padres, el cumplimiento de un deber genera un derecho. (Entrevista a director)

Ahora bien, la manera de percibir a la infancia, sin duda, determina las relaciones cotidianas que establecemos entre las personas adultas y la infancia en el ámbito escolar. En este sentido, compartidos la perspectiva de León (2001) cuando menciona que en la escuela se construyen relaciones interpersonales marcadas de autoritarismo, asimétricas, sumisión, obediencia y dominación, que están incluidas en un currículo oculto⁷⁷. En efecto, en las instituciones educativas existe una organización tradicional donde cada individuo o grupo de individuos ocupan un determinado lugar, el mismo que no es conquistado por los otros, y cuando esto sucede, genera un clima de desconfianza y amenaza que imposibilita construir vínculos, sociales y afectivos, credibilidad, lealtad, reciprocidad y respeto.

Por otra parte, cabe precisar, que en los últimos años se viene realizando esfuerzos con la implementación de iniciativas para eliminar todas las formas de violencia hacia la niñez que se produce no solo en la familia, sino también en las escuelas y la comunidad. Ahora bien, desde la escuela, se hace indispensable reinventar el rol que debe cumplir la escuela para cuyo objetivo el director tiene la responsabilidad de liderar esfuerzos para generar ambientes amigables libres de violencia, conforme lo propone el Minedu: “todas las I.I.EE. del país deben ser espacios seguros y acogedores para las y los estudiantes”; con este propósito se viene implementando estrategias para tratarlas, como el libro de registro de incidencias, donde se anotan y reportan casos de violencia escolar, así como también, el SíseVe, como espacio virtual para el registro y atención de situaciones de violencia escolar. A pesar de

⁷⁷ Esta categoría social se refiere a los procesos que no se pueden observar, los que se encuentran determinados explícitamente dentro de las propuestas educativas y programas curriculares, siendo así, bajo esta perspectiva, se desarrollan experiencias de aprendizajes que favorezcan tales fines. Sin duda, para dar funcionamiento de este currículo, debería existir un conjunto de ordenamientos, normas, estilos de enseñanza, estereotipos, formas de aprender en el marco de la experiencia educativa. “Lo que encubre el currículo oculto son formas de percibir y organizar la experiencia humana en función de determinadas opciones que restringen la libertad y expresan relaciones de poder coercitivas”. (León Zamora, Eduardo (2001) Por una perspectiva de educación secundaria. P.57)

estos esfuerzos, aún persisten prácticas no respetuosas que limita la autonomía de los niños, postergando y obstaculizando de esta manera sus iniciativas y potencialidades.

Cuando hemos conversado con los docentes, ellos también reconocen a los niños y niñas como sujetos de derechos, lo que se corrobora con la existencia de instrumentos normativos internacionales (CDN) y nacionales, como el Código del Niño y Adolescente (CNA) y el Plan Nacional de Acción por la Infancia y Adolescencia (PNAIA). En la práctica educativa, señalan – los docentes - establecer nuevas formas de relación entre adulto – niño, desde una perspectiva más democrática, estableciendo relaciones horizontales y de respeto con sus procesos de desarrollo de la niñez, para así, promover y defender sus derechos, cuando un docente dice:

“Ser niño es ser una persona con habilidades para la vida, que tiene derechos que les asigna la Convención y el Estado peruano. Ellos practican sus derechos en la casa, escuela y en la comunidad” (Entrevista a docente)

“Ahora a los niños hay que darles libertad para que hagan y diseñen sus trabajos, y nosotros enseñar con el ejemplo, no como antes, con el castigo, así no se aprende, a ellos hay que dejarles desarrollar su creatividad” (Entrevista a docente)

Los testimonios recogidos de los docentes son esperanzadores e interesantes, porque ellos consideran al niño no solo como sujeto de derechos, sino también como actores sociales y políticos, capaces de participar protagónicamente para el ejercicio de su ciudadanía. Asimismo, se asume que el docente es una persona que tiene el rol fundamental en la construcción de la ciudadanía, éste debe acompañar, facilitar herramientas o estrategias y promover el desarrollo integral de los niños, generando su real autonomía e iniciativa para que en el futuro adquiera una cultura democrática. Como dice Paulo Freire (1996) al niño, hay que ofrecerle un ambiente de libertad, para que desarrolle su curiosidad, su espíritu investigativo; y sea insumiso ante las prácticas antidemocráticas y autoritarias de parte de los adultos.⁷⁸

⁷⁸ Desde esta perspectiva, los educadores que generen procesos educativos democráticos tienen la obligación de prepararse, reforzar sus competencias y estrategias de la práctica docente que ejecuten,

No obstante, los avances logrados a partir de la vigencia de la Convención sobre los Derechos del Niño, en la práctica educativa los niños y niñas continúan siendo considerados como menores, seres incompletos, moldeables o carentes de capacidades y habilidades por ser menores de edad, lo que claramente demuestra que algunos docentes presentan ideas subjetivas y concepciones de acorde a la doctrina de la situación irregular. Esto se evidencia cuando afirman que:

[...] el niño es como algo que estamos moldeando, como algo fresco que nosotros, como padres, profesores, vamos dando forma...para lograr que sean buenas personas. (Entrevista a docente)

Ante estos discursos y prácticas sociales jerárquicas y autoritarias, de acuerdo a la literatura consultada, Cussiánovich (2002) realiza un aporte interesante, cuando señala que entender a la infancia desde sus carencias, legitima como peligroso a un niño pobre que vive en exclusión; y la noción de peligrosidad, es una cultura defensiva de la sociedad frente a las potencialidades del niño. En este tipo de discursos subyace una representación social respecto de lo que es un niño o una niña. Es por ello, la importancia de la formación para la ciudadanía en la niñez, siendo los docentes, educadores o acompañantes de estos procesos de transformación quienes deben facilitar la formación y educación para ejercer una ciudadanía responsable y democrática, y de esta manera, contribuir con su grupo de edad y sociedad. A pesar lo anterior, muchas de las veces se les niega a los niños y niñas el derecho a opinar y participar, postergando e impidiendo su ciudadanía.

4.1.3 Concepción de la ciudadanía infantil desde los actores educativos

La escuela es un espacio social (Bourdieu, 2003) de actuación pública donde los niños y niñas, se socializan y desarrollan, y por primera vez éstos conviven e interactúan con personas que no son del entorno familiar. En la escuela los niños y docentes aprenden a compartir materiales, espacios de escucha y se construyen lazos de amistad y compañerismo con los otros. Es decir, se aprende a convivir con los

así como también, deben facilitar el desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes. Sin duda, para lograr ser un docente generador de procesos educativos democráticos, debe ser consciente que será objeto de enseñanza, aplicando métodos que promuevan la investigación, la rigurosidad, la persistencia, entre otros. FREIRE, Paulo (1996).

otros. Por eso, es crucial entender la educación como una herramienta para la construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable. Para los docentes es un reto acompañar estos procesos de formación y educación en ciudadanía para lograr escuelas y sociedades más democráticas y más inclusivas, que luchen en la búsqueda de una cultura de paz y justicia social. (MacGregor, 2001)

La escuela, como ámbito social hoy en día, representa un espacio ideal de convivencia y generador de conocimientos transformadores de la sociedad, en ella, los individuos reconocemos y aprendemos no solamente las asignaturas académicas, sino también, nuestro sol como individuos sujetos de derechos. (León, 2001:20). De manera complementaria a esta idea, Billig (2004) señala que la escuela es la única institución que presenta la capacidad y posibilidad de llegar a la mayor parte de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, por tal motivo, es una institución social que potencialmente podría desarrollar las competencias y habilidades para el servicio comunitarios y solidario. Por tanto, es un reto que toda la comunidad educativa, conformada por educadores, padres y madres de familia, y educandos contribuyan, desde los roles que la sociedad les asigna, a la formación ciudadana de la niñez desde las etapas más temprana de vida. En este contexto, se analizarán los discursos sobre la ciudadanía de la niñez desde la mirada de los educadores y las niñas y niños.

En efecto, la Oficina de Medición de Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación del Perú (2016:13) define como ciudadano, al individuo que muestra la capacidad de tomar decisiones y actuar con voluntad propia, es decir autónomamente; además, es formado bajo los parámetros, principios y normas institucionales para la convivencia democrática. Así también, señala que devenir ciudadano implica la interiorización de valores y principios que orientan el funcionamiento del sistema democrático y de habilidades y competencias que promuevan que los individuos convivan democráticamente en una determinada sociedad.

De cara a este marco conceptual que rige en el sector educación, se sobrentiende que los directores y docentes de escuelas públicas y privadas, comparten los mismos o similares conceptos en los procesos educativos. Hecho que se corrobora cuando los actores educativos señalan ideas, como la siguiente:

“Ser ciudadano es aquella persona que tiene deberes y derechos, y participa siempre en democracia, en un Estado o instituciones democráticas, siempre teniendo en cuenta el bien común” (Entrevista a docente)

Sin embargo, en la comunidad educativa (docentes, directores y padres de familia) aún predomina la concepción tradicional de entender la ciudadanía de forma sesgada, porque vinculan la ciudadanía con un periodo de vida, es decir, conciben que devienen ciudadanos cuando adquieren la mayoría de edad, siendo los 18 años cuando ejercen su derecho al voto en procesos electorales. Por tanto, los niños y niñas no entrarían en esta categoría, negándoles su estatus como sujeto social y político de la sociedad. No obstante, ello, hay algunos avances que echan por tierra esta concepción conservadora, que se ha superado gracias a la incidencia del proyecto. Al respecto, un director dice:

“Antes se pensaba que un ciudadano eran los que tenían 18 años para adelante, y que allí tenían derechos, pero eso ya no, en el proyecto ejecutado de ciudadanía, habíamos visto que el niño, desde que nace, ya está en cumplimiento de sus derechos y debe considerársele como tal, en toda su amplitud. Algunos docentes y padres de familia, no lo ven así, dicen “aún mi niño tiene DNI amarillo”, como si el color los diferenciara de que tenga el celeste ya va adquirir sus derechos, pero no, ellos ya lo tienen y legitimados”. (Entrevista a director)

Sin embargo, lo más esperanzador y gratificante es que existe una toma de conciencia y consenso entre los participantes del proyecto, cuando reconocen al niño o niña como ciudadanos, y que se expresa en los siguientes testimonios:

“Los niños ya son ciudadanos, ellos tienen deberes y derechos. Si tú quieres que nuestro Perú crezca, ellos son la base. Si ahora les controlas, le cortas las alas, el día de mañana no va poder crecer...entonces ahorita hay que darle libertad para que desarrolle su imaginación, su creatividad. (Entrevista a docente)

“Los niños son ciudadanos, ellos tienen las capacidades y habilidades, algunos lo desarrollan más que otros, pero todos participan por el bien común. En la escuela al menos esa ha sido la experiencia. (Entrevista a director)

En efecto, los actores educativos identifican a las niñas y niños como ciudadanos, sujetos de derechos y actores de la sociedad peruana. Asimismo, reconocen y son conscientes del importante rol que cumplen como educadores en los procesos formativos y educativos de la niñez, no solo en los aspectos cognitivos y pedagógicos, sino también, en formar y educar integralmente para la práctica social, y el ejercicio de la ciudadanía. Lo que se corrobora cuando un director afirma:

“En la capacitación nos dijeron que los niños son ciudadanos que tienen derechos y deberes, mientras que ellos más participen en su escuela y en la comunidad, pueden aportar y ser más ciudadanos para el futuro del país” (Entrevista a docente)

En conclusión, y de acuerdo con las opiniones de un sector de los actores educativos, la mayoría de testimonios caracterizan y reconocen a los niños como ciudadanos, como actores sociales que participan en la lucha por la construcción de sociedades más democráticas, por tanto, son ciudadanos en el presente. No obstante, estos testimonios, en el imaginario social actual aún prevalecen concepciones de la niñez, como potencial para el futuro, postergando y negándoles su rol como actor social. Al respecto, Cussiánovich (2010) señala que: “una sociedad que enfatiza al niño como futuro es una sociedad que no quiere que los niños cuestionen el mundo adulto de hoy, que se lo dejen como ellos lo piensan.”

Por otro lado, consideramos que resulta más interesante y trascendente analizar los discursos y percepciones que tienen los niños participantes del proyecto, sobre la ciudadanía. Estos niños fueron formados y educados en el fortalecimiento de sus capacidades para el ejercicio de ciudadanía, no sólo en el ámbito escolar, sino también, en su comunidad, así lo corroboran los siguientes testimonios:

“Los niños que iban a participar eran niños que tenían cargos o participación destacada en la escuela o el aula, como ellos ya tenían estas habilidades,

nosotros las fortalecíamos más, y ellos compartían estas habilidades con sus compañeros de aula y escuela. Para que el niño pueda generar propuestas a nivel no solo de su institución educativa sino de su comunidad y ante autoridades locales como titulares de derechos, previamente tiene que conocer sus derechos, hay que prepararlos para que pueda ejercer esa ciudadanía como tal”. (WP, 2016:23)

“Ciudadanos somos todos, porque tenemos nuestros derechos, (el derecho) a la vida, a la participación, a la recreación...Cuando nosotros participamos somos ciudadanos en la casa, en el barrio y en el colegio, allí hacemos cosas para todos” (Grupos focales, NN)

De los testimonios, los niños participantes del proyecto podemos desvelar que éstos se reconocen como ciudadanos, y que cuentan con derechos y deberes que ejercen en espacios sociales donde participan. Los derechos y deberes reconocidos por ellos, guardan estrecha relación con los derechos que ejercen en la vida cotidiana, corroborando la idea que los derechos solo existen si éstos se ejercen. Por otra parte, los niños relacionan la ciudadanía con la práctica de derechos y valores compartidos que se desarrollan, principalmente, en el ámbito escolar. Esto se corrobora en los siguientes testimonios:

“Nosotros tenemos derecho a la recreación, a pasar tiempo con los padres, porque no todos tienen tiempo para ellos...también derecho a una buena alimentación, y a tener plantas, en el colegio tenemos bastante”

“Todos los niños tenemos derecho a ser protegidos, nosotros aprendimos más sobre los derechos del niño porque veían que algunos niños los maltrataban en la calle en los trabajos infantiles”

“Que las personas respeten el derecho del niño, que ninguna persona tenga derecho a tocarnos, que tenemos derecho a educación, a una salud, a la familia, a tener amor, a la recreación, a no ser discriminado”

(Grupos focales NN)

Todas las ideas antes mencionadas, ponen énfasis en reconocer los derechos más conocidos por ellos y, a su vez, los más reclamados frente a las situaciones de vulneración que viven ellos mismos o sus pares, no solo en la escuela, sino también en la familia y la comunidad. Cabe resaltar que el reconocimiento de estos derechos es resultado, también, del fortalecimiento de capacidades llevada a cabo por el proyecto y por los docentes en las diversas sesiones de enseñanza-aprendizaje realizadas. Del mismo modo, la dimensión social y política de la definición de ciudadanía está presente en los discursos de los niños participantes, al mencionar que:

“Somos ciudadanos cuando hacemos cosas con la municipalidad, cuando marchamos, cuando visitamos albergues” (Grupo focal NN)

En efecto, el reconocimiento del niño como ciudadano no solo está restringido al ejercicio de sus derechos y deberes, sino a su acción social mediante la participación democrática, que pone énfasis en “la manera en que se participa de los asuntos que conciernen a los ciudadanos y ciudadanas peruanos como miembros de una familia, una escuela, una colectividad, una comunidad, una región o un país.” (Dibós y Otros, 2004:14)

Del mismo modo, es preciso señalar que estos procesos de adquisición, formación y práctica de la ciudadanía de la niñez no se construye de un día para el otro, sino que, son parte de un proceso donde desarrollan sus habilidades, capacidades y compromisos de manera significativa. De esta manera, los niños participantes del proyecto, han formado su concepción de ciudadanía, a través de la práctica de acciones democráticas.

En definitiva, cabe resaltar y valorar que esta experiencia permitió al niño reconocerse como ciudadano, sujeto de derechos y lo más significativo para ellos, fue aprender cuáles eran sus derechos y deberes como niños, y que estos debían ser respetados por todas las personas.

4.2 Proceso de acompañamiento para el ejercicio ciudadano.

En las relaciones establecidas entre el mundo adulto y la infancia, las experiencias vividas están condicionadas por diversos factores, y el resultado de éstas puede hacer una experiencia enriquecedora o limitada. Consideramos que, en todo proceso formativo y educativo, el rol del docente, educador, acompañante, colaborador, promotor, facilitador es relevante, ya que tiene la oportunidad de formar a los niños para el ejercicio de la ciudadanía. Sin embargo, no siempre se da así, ya que muchas veces no se cuentan con estrategias adecuadas o metodologías que sean significativas, para que los niños desarrollen sus capacidades y habilidades para el ejercicio de su ciudadanía y la vida democrática. (Sen, 2005)

Para fines de la presente investigación, analizaremos dos procesos de acompañamiento diferenciados, y a la vez complementarios, por los actores educativos y comunales, por un lado, el acompañamiento realizado en el ámbito educativo, realizado por los docentes y directores; y por otro, el desarrollo de la formación en ciudadanía a nivel comunitario, ejecutado por las promotoras del proyecto.

Cabe precisar, que el proceso de formación y educación para la ciudadanía no se restringe al ámbito educativo, sino que involucra múltiples dimensiones a nivel de la familiar, comunal y de sociedad. En este sentido, compartimos la perspectiva de León (2001, pp.25-27), quien señala que la formación y educación para la ciudadanía comprende cuatro dimensiones:

- a) Dimensión política: referida a las relaciones de poder que se construyen a nivel personal, simbólico e institucional. Esta dimensión es fundamental para el desarrollo de la ciudadanía, puesto que define el sentido de pertenencia basado en la convivencia y la vida pública.
- b) Dimensión socio-afectiva: enfatiza la importancia de la afectividad, los vínculos establecidos, la identidad y autoestima que tienen las personas. Es decir, las personas equilibradas emocionalmente, fortalecidas y seguras podrán ser capaces de actuar responsablemente con el poder y autonomía.

- c) Dimensión ética: relacionado a la generación de valores democráticos presentes en las relaciones interpersonales que construimos con los otros, en los espacios de socialización. Desde esa perspectiva, la ética en la ciudadanía, deviene a reconocer y practicar la responsabilidad y respeto por las culturas.
- d) Dimensión intelectual: involucra la formación del pensamiento crítico sobre los aspectos individuales y asuntos públicos de la sociedad, para tal fin, es fundamental gestionar las herramientas cognitivas, basadas en la autonomía, pensamiento crítico y desarrollo de la creatividad.

En este sentido, cuando emprendemos el análisis del acompañamiento realizado por los adultos al proceso de formación y educación para la ciudadana, desde la perspectiva de la promoción de los derechos de la infancia, no se busca fortalecer a los adultos y a los niños por separado, sino se intenta sostener un trabajo integral con adultos y niños que se interrelacionan, desterrando de la acción social toda forma de sustitución y manipulación. De la experiencia, se constata como un acierto el fruto de contar con educadores y promotores comprometidos y dedicados a la labor de acompañamiento a los niños, desprendiéndose de actitudes propias del pensamiento adultocéntrico. En este sentido, se establecen relaciones intergeneracionales que van a permitir el interaprendizaje, para el fortalecimiento de las relaciones sociales y afectivos que coadyuven a la cohesión social⁷⁹.

⁷⁹ “Desde el punto de vista sociológico, actualmente puede definirse a la cohesión social como el grado de consenso de los miembros de un grupo social sobre la percepción de pertenencia a un proyecto o situación común; en esta definición el énfasis se ubica en las percepciones y no en los mecanismos. [...] La división del trabajo que adviene con la modernización erosiona y debilita tales vínculos, al igual que la creciente autonomía que adquiere el individuo en la sociedad moderna. En este marco, la cohesión es parte de la solidaridad social necesaria para que los miembros de la sociedad sigan vinculados a ella con una fuerza análoga a la de la solidaridad mecánica moderna. Ello requiere que los lazos se hagan más fuertes y numerosos, y que abarquen incluso ideas y sentimientos que los unan, en términos de lo que el clásico llamaba “solidaridad orgánica”. Estos lazos crean obligaciones al individuo, ejercen presiones funcionales que moderan el egoísmo y le permiten reconocer su dependencia respecto a la sociedad” CEPAL (2007) Cohesión Social, inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe, pp.14-15. Santiago de Chile: CEPAL.

4.2.1 La relación intergeneracional en el acompañamiento

Indiscutiblemente, en todo proceso educativo y de acción social con niñez, se da relación entre dos mundos, por un lado, el mundo adulto, y por otro, el mundo de las infancias con las que se trabaja. Estos “mundos” son representados en el imaginario social como “generaciones”; en este sentido es importante citar a Mannheim (1990) quien realiza una distinción entre:

- a) La situación generacional: vinculada con la edad y la dimensión biológica.
- b) Unidad generacional: relacionada a la participación de las generaciones orientándose hacia objetivos comunes y relacionados a una dimensión histórica.

Partiendo de esta distinción se puede indicar que, al hablar de generación, no sólo se hace referencia a la idea de compartir una edad cronológica, sino que hay vínculos que se establecen como parte de una estructura social, teniendo una identificación con un objetivo social y común. Así lo expresa Mannheim:

"La contemporaneidad del nacimiento, de hacerse joven, adulto, viejo, no es constitutiva de la situación común en el espacio social; es por el contrario en primer lugar la posibilidad que se sigue de participar en los mismos acontecimientos, en la misma vida, etc. y, más aún, de hacerlo a partir de una misma forma de estratificación de la conciencia. Es fácil demostrar que la contemporaneidad cronológica no basta para constituir situaciones de generación análogas. (...) No se puede hablar de una situación de generación idéntica más que en la medida en que los que entren simultáneamente en la vida participen potencialmente en acontecimientos y experiencias que crean lazos. Sólo un mismo cuadro de vida histórico-social permite que la situación definida por el nacimiento en el tiempo cronológico se convierta en una situación sociológicamente pertinente" (Mannheim, 1990:52-53)

En efecto, en el proceso de acompañamiento aparecen nuevas formas de convivir, de trabajar, de sentir la vida en común, donde individuos se encuentran agrupados y comparten similares situaciones, siendo éstos de diversos grupos etarios. En este sentido, una característica de este proceso de formación y educación para la ciudadanía, es la construcción de lazos y vínculos entre generaciones de niños y adultos, lo que Mannheim llama “unidad generacional”, la cual se refiere al punto en

común, al espacio donde las vivencias de una situación similar determinan ciertas ideas y actitudes compartidas, desterrando las relaciones basadas en el poder jerárquico⁸⁰. Así lo expresa un docente entrevistado:

“Los estudiantes (participantes del proyecto) tienen la confianza de hablar, de exponer sus ideas, a su manera...tratamos de que los líderes y, claro, nosotros también, difundamos los valores ciudadanos para el resto, para que ellos puedan aprender más de sus compañeros porque lo ven como cosas muy buenas que ellos han adquirido” (Entrevista a docente)

“Todos trabajamos en las campañas, nosotros hicimos los afiches con los profesores, y la Miss Gina (promotora), también nos ayudó...cuando salimos (al pasacalle) había mucha gente que conocieron los derechos de los niños. (Grupo focal – NN)

Del mismo modo, es importante distinguir que las relaciones intergeneracionales que se dan en este proceso de acompañamiento, no están regidas únicamente por pertenecer a un determinado grupo etario; sino por las relaciones, identificación con fines comunes y con lo colectivo. Así lo señala Bourdieu (2011) cuando expresa: “el compartir una edad cronológica es fundamental, pero no es lo que determina la producción de un *habitus* más o menos común a un conjunto de sujetos”.

En el acompañamiento realizado a los procesos de formación y educación para la ciudadanía, resalta el compromiso e identidad colectiva con el grupo, siendo asumidos gradualmente, principalmente en el ámbito comunal. Así lo expresaron los actores participantes:

“La miss me invitó a venir a los talleres...ahí aprendimos a conocer nuestros derechos, y también jugamos, nosotros hicimos el bien social para otros niños” (Grupo focal – NN)

⁸⁰ Las relaciones de poder en la escuela están mediadas tanto por la cultura externa a la cual pertenece, así como por la cultura que se desarrolla dentro de ella; es decir que son el reflejo de relaciones de poder que se dan en la sociedad en donde el poder ejercido por la clase dominante media las relaciones entre los diferentes clases y grupos. (Giroux, 1999)

“Nos hemos sentido parte del programa de Warma, hemos tenido el rol de guiar a los niños en su desempeño involucrándonos en la programación...De Warma Pura, me gusta su metodología de trabajo porque coordinaban conmigo, bajaban a coordinar con los alumnos y luego con los maestros, ya no le dejaban el 100% del peso al director o al docente, sino que tenían el espacio para dar el tiempo a los alumnos, y nosotros trabajábamos logrando comprometerlos y motivarlos” (Entrevista a director de Sunampe)

De los testimonios, tanto de los niños, así como de los educadores, se considera resaltar una característica de las relaciones establecidas entre ellos, se trata de la constitución de mecanismos de transmisión de componentes de la cultura, identidad organizativa, vida social en común, y valores democráticos compartidos. En efecto, cuando una determinada cultura permanece en el tiempo, se da necesariamente porque los individuos de una nueva generación comparten valores y normas. (Mannheim. 1990). Esta relación se establece en el acompañamiento realizado por los actores del proyecto, transmitiendo toda la experiencia, conocimientos y sentimientos que se pueda obtener a través del proceso de socialización en este espacio, asumiendo una responsabilidad social con toda su generación y contribuyendo a representar los procesos en las formas de actuar y concebir.

Ahora bien, ya hemos mencionado que en la realidad nacional predominan aún los viejos paradigmas que emergen sobre el discurso y prácticas sociales con la niñez. Sin embargo, los actores educativos que acompañan el proceso de formación y educación para la ciudadanía de la niñez, manifiestan tener una relación de confianza, donde se establecen vínculos con la realidad concreta del grupo humano y de la persona. Esto se corrobora con los siguientes testimonios:

“Las señoritas (promotoras) han ido más allá de la currícula, tratan de sensibilizar, motivar y llegar al corazón de los niños, lo cual ha dado un giro sobre sus vidas, por esa ternura que ellas tienen” (Testimonio regidor de Municipalidad de Sunampe⁸¹)

“Lo que nos ha ayudado mucho, es tener una relación de forma horizontal, es como una relación de amigos. Al principio, no nos conocían bien, y nos

⁸¹ Testimonio del documento de trabajo: Sistematización del proyecto de ciudadanía. - 2016

veían como un adulto con autoridad, nos decían profesora, pero después se establece una relación de amistad, ellos sienten el apego, la confianza, y eso les da seguridad para participar y transmitir sus ideas a sus compañeros, pero con su lenguaje. (Testimonio promotora proyecto)

De acuerdo a los testimonios, el acompañamiento realizado por los actores del proyecto, principalmente a nivel comunal (promotoras), tiene la característica de establecer relaciones horizontales con los niños, situación que no siempre se repite en el ámbito escolar, pues su estructura y organización más rígida, determina, muchas veces, las relaciones humanas constituidas casi jerárquicamente, limitando de esta manera la promoción de una cultura democrática. Al respecto, Pérez y Sifuentes (1994) mencionan algunos riesgos que suceden en la práctica diaria en las escuelas:

- Conceptualizar al estudiante como individuo carente de un pensamiento crítico y propio, y por tanto de opiniones legítimas.
- Ignorar las experiencias de los alumnos, sus inquietudes, intereses y necesidades que viven ellos mismos en sus espacios sociales.
- Priorizar el campo cognitivo, referido a la transmisión de conocimientos y desarrollar los contenidos de las materias de manera independientes, no teniendo en cuenta con contexto real de los estudiantes.
- Desconoce – en la práctica – la vitalidad, complejidad y riqueza de los procesos evolutivos de los educandos.

4.2.2 Sobre el rol de los actores educativos.

Cuando nos referimos a rol, esta categoría está vinculada a la idea de socialización; es decir, lo que va relacionar la conducta del individuo, con las normas de un grupo en función de la edad, género, estado civil, grado de instrucción, etc. (Filloux, 1982:103)

Ahora bien, no todos los roles asumidos logran influir de la misma manera sobre la formación de la personalidad o cambio que se quiera realizar. En el espacio social – familia, escuela y comunidad – donde se desenvuelven los niños, los roles de los adultos pueden estar implícitamente prescriptos, pero en lo cotidiano o en la práctica social dirigida a las infancias, se hace necesario una revisión de éstos y en algunos casos, se opta por asumir roles facultativos.

En efecto, el Minedu en su documento del Marco de Buen Desempeño Docente 2012, expresa las dimensiones⁸² específicas que debe tener el docente. Una de ellas es la dimensión política, que alude a la responsabilidad del educador respecto a la formación y educación del alumnado, no solo como individuos, sino también, como agentes sociales que participen en los procesos de transformación social desde un enfoque de justicia y equidad. Asimismo, expresa la competencia 3 referida a: “crear un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales”

En este sentido, podemos afirmar que existe el marco y las pautas teóricas para la formación en ciudadanía, pero la promoción de la ciudadanía demanda un análisis más allá de la revisión conceptual, dicho ello, es crucial identificar conjuntamente los procesos significativos. En este sentido, Dibós señala:

“No se trata de cerrar o definir de modo final los conceptos de democracia, ciudadanía, derechos, responsabilidades, justicia, bien común, valores, etc. De lo que se trata es más bien de explicar qué significan para nosotros, qué sentido queremos darle. El sentido y contenido que les damos necesariamente surge (o debe surgir) de nuestro propio contexto e historia. (Dibós, 2004)

Desde esta perspectiva, es necesario evidenciar y estudiar los planteamientos suscritos por el currículo educativo nacional, y tratar de legitimar aquello que es conveniente y adecuado para todos bajo una perspectiva democrática.

Ahora bien, los roles que asumen los educadores sociales en el ámbito educativo y comunal son diversos, y a su vez, están relacionados a un proyecto social. En la experiencia, los adultos asumen el rol de animar, formar, educar, facilitar, acompañar y promover mecanismos para el fortalecimiento y ejercicio de la participación

⁸² Las otras dimensiones que se mencionan son: i) dimensión pedagógica: referida al saber específico y pedagógico construido en la reflexión teórico-práctica; ii) dimensión cultural: vinculada a la necesidad de conocimientos amplios de su entorno con el fin de enfrentar los desafíos económicos, políticos, sociales y culturales, así como los de la historia y el contexto local, regional, nacional e internacional en que surgen, iii) dimensión política: referida también, a la construcción de un país más cohesionado, con identidad común, menos desiguales, más justas y libres, sostenidas en ciudadanos activos, conscientes, responsables y respetuosos del medio ambiente. (Marco del Buen Desempeño Docente – 2012)

protagónica y ciudadanía en el marco de espacios democráticos. En este sentido, el papel que desempeñan los docentes y directores fue crucial en las escuelas en las que se ejecutó el proyecto. La primera razón para cumplir este rol, fue el sentido que tuvo el programa para las autoridades educativas que fue percibido como una fuente de fortaleza y de aprendizaje, tanto para los niños, así como para los adultos. Docentes y directores aprendieron sobre los derechos de las niñas y niños, y cambiaron la mirada acerca de la participación y la ciudadanía de la niñez en el ámbito escolar. Así lo corrobora el siguiente testimonio:

El programa es 100% involucrar al niño en su formación, en su autoestima, ver los deberes y derechos, que conozca y lo practique [...]. Identidad, valores, allí se centra [...]. El programa es positivo, nos fortalece aún más a los docentes, porque se enfatiza bastante lo que es ciudadanía y derechos de los niños, que es algo está faltando bastante. (Entrevista a docente - Grocio Prado).

Del mismo modo, los roles desempeñados por los actores educativos en la experiencia han sido más relacionados a la gestión y práctica pedagógica. Por un lado, los directores mostraron su apoyo brindando facilidades, permisos y espacios en la escuela para realizar las actividades; y por otro lado, los docentes apoyaron en las actividades dentro de la escuela, y acompañando a los niños a las actividades fuera de la escuela. Su motivación para participar se debió a que se sintieron parte activa de la experiencia y vieron que el trabajo educativo era colaborativo, es decir, que las responsabilidades eran compartidas y asumidas por todos, incluyendo a los niños como actores protagónicos del proyecto:

Nos hemos sentido parte del programa de Warma, hemos tenido el rol de guiar a los niños en su desempeño involucrándonos en la programación. (Entrevista a docente - Grocio Prado.)

Nosotros fortalecemos a los niños, en sus iniciativas, en sus propuestas, también recogemos sus ideas en clase y se toman en cuenta. A veces hace falta fortalecer más, pero hemos avanzado bastante, por ejemplo: a nivel de la escuela implementamos el buzón de sugerencias, pero falta hacerlo por

aulas, creo que hay niños que quisieran decir algo y eso ayudaría. (Entrevista a director – Sunampe)

El rol que tenemos los directores es fortalecer a través de reuniones, convocando a las autoridades locales, hemos convocado a la policía nacional, a la gobernación, al municipio, han dado charlas a los brigadistas y brigadieres y policías, y que ellos a la vez sean portavoces cuando tengan sus sesiones de clase, ellos puedan compartir con sus compañeros. Esto fue iniciativa de los niños en su proyecto, y nosotros los apoyamos, y hasta ahora las autoridades se comprometieron a cuidar los alrededores de la escuela (Entrevista a director)

Del mismo modo, para formar y educar en ciudadanía, los adultos deben desligarse de culturas paternalistas y asistencialistas – que pueden haber dominado su quehacer profesional – para promover el protagonismo organizado, haciendo suya una conciencia, función social y política a favor de las infancias. En este sentido, no basta tener una buena voluntad, pues persiste en algunos educadores un pensamiento adultocéntrico, arraigada de la cultura o formas de socialización, una relación adulta – niño sumamente vertical e impositivo, donde se impone criterios autoritarios sin tomar en cuenta la opinión, intereses o necesidades de los niños. Consideramos que ésta es la principal dificultad que enfrentan los niños para lograr ejercer su ciudadanía y actoría social, al negarse a aceptar el sueño de un mundo mejor basado en la ética y la lucha contra cualquier acto antidemocrático.⁸³

Definitivamente, estos comportamientos están relacionados a la predominancia de una cultura patriarcal y colonial que subyace en los escenarios actuales. Al respecto,

⁸³ “...Aceptar el sueño de un mundo mejor y adherirse a él es aceptar entrar en el proceso de crearlo, proceso de lucha profundamente anclado en la ética, de lucha contra cualquier tipo de violencia, de la violencia contra la vida de los árboles, de los ríos, de los peces, de las montañas, de las ciudades, de las huellas físicas de las memorias culturales e históricas; de la violencia contra los débiles, los indefensos, contra las minorías ofendidas; de la violencia contra los discriminados, con independencia de la razón de la discriminación; de lucha contra la impunidad que estimula entre nosotros el crimen, el abuso, el desprecio de los más débiles, el desprecio ostensible a la vida; vida que, en la desesperada y trágica forma de estar siendo de cierto sector de la población, continúa siendo un valor, que es un valor sin precio. [...] Lucha contra el desprecio de la cosa pública, contra la mentira, contra la falta de escrúpulos. Y todo eso, con momentos de desencanto, pero sin perder nunca la esperanza. No importa en qué sociedad estemos ni a qué sociedad pertenezcamos, urge luchar con esperanza y denuedo” FREIRE, Paulo (2001). Loc.cit., p.p. 146.

Mannarelli nos mostraba desde la perspectiva histórica, la manera en cómo se fue forjando el concepto de infancia durante los últimos años de la colonia y los inicios de la vida republicana, entrelazando lo público y lo privado para entender los estrechos vínculos de la infancia con su contexto actual. Esta relación se caracteriza, según la autora, a través de la subordinación y obediencia del niño, en un respeto incuestionado, aunque al mismo tiempo ambivalente, hacia la autoridad. En este tipo de sociedades se imprimen las jerarquías y mecanismos de autocoacción (Mannarelli. 1980), y lamentablemente estas características de la sociedad peruana, se reflejan en los espacios sociales, como la escuela, la familia y comunidad.

Ahora bien, los actores educativos y comunales participantes de la experiencia no escapan de la situación de ser percibidos como maestros o padres, ellos son vistos como: fuentes de amor y cuidado, mostrando la capacidad de establecer vínculos interpersonales; figuras de identificación, donde se interiorizan los valores y principios; agentes socializadores activos; promotores, animadores, educador, etc. Así lo corroboran los siguientes testimonios:

Las promotoras han ido más allá de la currícula, tratan de sensibilizar, motivar y llegar al corazón de los niños, lo cual ha dado un giro sobre sus vidas, por esa ternura que ellos tienen. (Testimonio regidores – Sunampe)

Cuando los niños empezaron no nos conocían, lo que me impresionó es el respeto que han aprendido en los talleres, siempre saludaban y reconocían sus derechos, así están más seguros en la sociedad. (Testimonio regidores – Grocio Prado)

Nosotros somos los guías, si queremos enseñarle la puntualidad, entonces yo tengo que llegar temprano, y de esta manera, enseñamos con el ejemplo. (Entrevista a docente – Sunampe)

Desde estos puntos de vista, el rol de los actores educativos es relevante, porque representan la posibilidad del desarrollo autónomo de los niños y sus iniciativas. En este proceso, se forman sujetos sociales con derechos, responsables de otros, capaces de establecer alternativas de cambio; en conclusión, siendo responsables y actores sociales y políticos en sociedades que realmente sean democráticas e inclusivas.

4.2.3 Estrategias metodológicas para la formación y educación en ciudadanía

A partir de la experiencia, se identifican algunas estrategias propuestas por el proyecto y retroalimentadas con los actores educativos. Estas estrategias, vienen a ser prácticas construidas socialmente, y por tanto, son de tipo no formal, por estar contempladas fuera de la organización escolar.

- **Fortalecimiento de capacidades:** referido a los procesos de capacitación y formación, dirigidos a los actores educativos:
 - o **Directores y docentes:** estuvieron fortalecidos en sus capacidades pedagógicas para promover, de modo transversal, la práctica educativa con la niñez y la formación de ciudadanía en sus sesiones enseñanza-aprendizaje. En el caso de los directores, ellos implementaron indicadores a nivel de sus instrumentos de gestión. Así lo corrobora el siguiente testimonio:

Tenemos nosotros nuestra programación y programamos nosotros nuestras actividades. Lo que Warma hacía en los talleres, nosotros lo incluíamos en nuestra programación. (Entrevista a docente – Sunampe).

En relación a la acción de fortalecimiento de los docentes, ellos también hicieron el efecto multiplicador con los niños. Es decir, se apropiaron de las metodologías trabajadas durante las sesiones de capacitación y las implementaron en el aula, adaptándola al contexto.

Me resultan las estrategias emocionales para controlar sus emociones, porque si no controlamos las emociones, ellos se pueden pegar o responder agresivamente. Les digo, para respetar a los otros, primero nos respetamos nosotros (Entrevista a docente – Sunampe).

Destaco sus inteligencias múltiples, les digo, todos somos buenos en algo, algunos destacan en arte, otros en matemática. Todos no somos iguales, pero todos tenemos derechos y debemos tener la sabiduría para hacer cosas por el bien común. (Entrevista a docente – Sunampe).

- **Autoridades municipales:** se realizaron talleres con funcionarios municipales, con la finalidad de sensibilizar y capacitar en la implementación de espacios de participación de niñas y niños, como el CCONNA, de modo que se cumpla con la normativa de las políticas públicas en relación a la niñez.

Warma Pura hizo talleres no solamente para niños, sino también para funcionarios, en los que aprendimos bastante y tuvimos compromisos con ellos. Conocimos más la realidad, nos hicieron poner en el lugar de los niños y de esta manera conocer más las necesidades de un niño y adolescente. Fue bueno para fortalecer el proyecto. (Testimonio regidor Sunampe).

- **Padres y madres de familia:** se realizaron talleres de sensibilización con el objetivo de dar a conocer los derechos de la niñez y transmitir la importancia de educar desde la ciudadanía a sus hijos.
- **Niños y niñas líderes:** se refiere al proceso de capacitación que recibieron los niños elegidos de sus escuelas. Este proceso permitió la participación política de las niñas y niños por medio de la incidencia, es decir, la presentación de propuestas a las autoridades municipales. Los niños escogieron, por medio de votación secreta, a quienes serían sus representantes y asumirían roles específicos de protagonismo participativo en espacios de toma de decisiones creadas por el gobierno local, como el CCONNA u otros, con el objetivo de proponer mejoras en beneficio de todos los niños y de su comunidad. A este grupo de líderes, se les capacitó en talleres específicos (distintos de los realizados con el conjunto de niños), con el fin de fortalecer más su capacidad de protagonismo, así como su capacidad para crear propuestas y exponerlas ante las autoridades:

"Los motivan, les dan las pautas de cómo ejercer un liderazgo. En sus talleres semanales, les dan todas las pautas de cómo encaminar [...] cómo plasmar una propuesta, de dónde parte y a dónde debe de llegar

[...]; les han dado allá los especialistas del programa...” (Entrevista a director – Sunampe)

“Nuestros compañeros nos eligen, a veces porque somos más puntuales y venimos siempre (valores)...la miss nos ayuda a elegir entre todos (un proyecto) y luego eso, eso le presentamos al alcalde” (Grupo focal, NN)

Esta capacidad de protagonismo estuvo ligada a desarrollar una confianza gradual para participar organizadamente, comenzando por inspirarse y contagiarse de los demás compañeros, hasta perder el miedo y ver a los adultos y autoridades como iguales, como pares, cada uno con derechos y deberes. En efecto, el grupo de niños y niñas líderes logró convertirse en una semilla de liderazgo con la capacidad de inspirar a sus compañeros en temas de derecho y ciudadanía. Esto supuso un cambio no solo para ellos, sino para los diferentes espacios de la escuela y comunidad. Además, al desarrollar la cualidad de ser portavoces, y al querer emular a las autoridades, se convirtieron en gestores presentes y esperanza de liderazgo en su distrito.

“Como decía la miss...cuando nos eligen, nos dan eso, una tarea de ser más responsables para hablar por todos con los regidores...” (Grupo focal, NN)

En el ámbito educativo, se privilegiaron metodologías y técnicas participativas basadas en el dialogo, en una comunicación horizontal que como señala Paulo Freire, solo existe en presencia de un amor profundo por uno mismo, los otros y el mundo que vivimos y nombramos. (Pérez y Sifuentes, 1994). Así lo corrobora un director:

Nosotros hacíamos la práctica del debate, ahí los niños debatían con los adultos, a la misma altura con las personas mayores. Cuando entramos a debatir los temas, no había diferencia. Entonces dije: tenían razón, ciudadanía es todo igual, los niños a su manera expresaban lo que pensaban...a veces, era un poco curioso, ellos son

reales, de frente, en pocas palabras, a veces los adultos damos vuelta.
(Entrevista a director – Sunampe)

- ***Acompañamiento como proceso de interaprendizaje***

Otra estrategia implementada por el proyecto, estuvo dirigida a afianzar los conocimientos adquiridos por los actores sociales participantes, a través del acompañamiento sistémico y permanente a los diversos actores:

- Docentes y directores. Las promotoras del proyecto realizaron el acompañamiento en aula para conocer la forma en cómo se implementaban los indicadores para la promoción de la ciudadanía en la escuela y fuera de ella. Así también, las autoridades educativas contaron con las orientaciones necesarias para la incorporación del enfoque de derechos en la gestión educativa.
- Autoridades municipales: Se realizaron compromisos y se hizo un seguimiento de su cumplimiento a lo largo del año. De esta manera, se logró que las propuestas e iniciativas de niños y niñas fueran tomadas en cuenta y respaldadas por las municipalidades gracias a que sus funcionarios se pusieron en lugar de las niñas y niños. Este trabajo con las autoridades municipales, fue clave para que ellos pudieran dar el espacio y la aprobación de las propuestas de las niñas y niños, presentadas en las sesiones de concejo por los mismos funcionarios municipales encargados de la DEMUNA y del área de Educación:

“Nosotros con Warma Pura ejecutamos el proyecto del CCONNA, que es la participación de los NN para poder enseñarles a cada uno de ellos y ellos poder desenvolverse [...], van aprendiendo las necesidades que tiene cada niño, entonces van a venir a mencionarlo a nosotros”.
(Testimonio regidor – Sunampe)

- Padres de familia. Se incorporó también la estrategia de visitas domiciliarias para tener un mayor acercamiento al entorno familiar de las niñas y niños;

para identificar posibles casos de vulneración de derechos de las niñas y niños; y, para prevenir y fortalecer prácticas para el bienestar y cumplimiento de los derechos de las niñas y niños.

- *Articulación de actores*

Consideramos que educar para la ciudadanía, es una labor comunitaria y compartida, de ahí que es necesario, dejar el ámbito educativo para trasladar la responsabilidad a toda la comunidad de una sociedad. No obstante, la escuela tiene la posibilidad de establecer alianzas y redes de trabajo con los actores comunales. Como diría Freire (1996) “enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar. Fue así, aprendiendo socialmente, como en el transcurso de los tiempos mujeres y hombres percibieron que era posible – después, preciso- trabajar maneras, caminos, métodos de enseñar. Aprender precedió a enseñar o, en otras palabras, enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender”

En este sentido, el proyecto facilitó la articulación y trabajo en conjunto de diferentes actores: niños, docentes, directores, autoridades, funcionarios municipales, y padres y madres de familia. Durante el proyecto, se logró tener una buena interacción entre los actores para el caso de Sunampe. Esta capacidad para lograr una sinergia fue reconocida por diversos actores, quienes consideran que esto se dio gracias a que cada actor partió de un compromiso, acompañado de tareas y metas específicas, así como de una acción coordinada y un sentido de trabajo conjunto y colaborativo:

“los padres, los profesores, los niños, las organizaciones y nosotros que estamos trabajando con Warma Pura, es un compromiso lo que hemos asumido mutuamente para ejecutar este proyecto. Compromiso y sacrificio [...]. Aparte de los compromisos y responsabilidades de todos los actores, son las metas, esto ha sido algo muy importante”. (Testimonio, regidor de Sunampe)

“Yo sé que siempre estuvo coordinado con la municipalidad, han recibido el apoyo de las autoridades para ver todo lo que Warma Pura hace por los niños. Y así las otras instituciones, porque mi hijo también fue a la comisaría. En el centro educativo al que va mi hijo, qué bueno que hayan aceptado y apoyado el director y las profesoras, que daban el permiso”. (Testimonio madre – Sunampe)

- ***Metodología que promueve la ciudadanía.***

La formación y educación para la promoción de la ciudadanía debe favorecer la los procesos democráticos en una determinada sociedad, realizando capacitaciones, generando estrategias para desarrollar las habilidades, competencias y conocimientos para la participación activa en los espacios sociales y públicos. Para alcanzar dicho propósito, es necesario transformar los espacios donde se desenvuelven los niños, así como, la forma en cómo nos relacionamos con ellos. En este sentido, Santos Guerra (2007) menciona que se requiere un proceso de transformación de la escuela, que se concentra en la construcción de un currículo y de unas condiciones organizativas que permitan vivenciar y practicar el aprendizaje de los valores democráticos.

Desde otra mirada complementaria, Pérez y Sifuentes (1994) señalan que es necesario transformar la escuela autoritaria, represora, llena de silencios mayoritarios, promotora de conductas basadas en el temor, violadora de los elementales Derechos Humanos; en un ámbito que promueva el aprendizaje democrático donde la comunidad educativa - incluida los niños - puedan expresarse, comprenderse, discrepar y comprometerse, en un espacio que propicie el desarrollo de las potencialidades y capacidades de los niños.

Una educación para la ciudadanía exige también una renovación didáctica y buenas prácticas que contemplen una metodología innovadora, basada en: la enseñanza - aprendizaje de manera lúdica, centradas en las vivencias en la vida cotidiana de la niñez, conectando la teoría con la práctica, como un proceso activo, para cuyo objetivo se debe contar con educadores comprometidos con la

niñez y la comunidad. Sin embargo, para que exista debe desarrollarse una relación entre la educación y sociedad a través del ámbito político para la formación ciudadana.⁸⁴ Desde la experiencia del proyecto, se pueden señalar las siguientes características de la metodología de trabajo:

- i) Promueve la interacción: con lo cual se puede “aprender a convivir y compartir”, lo que se traduce en respeto, dialogo, cooperación, solidaridad, integración, responsabilidad y compromiso, todas aptitudes propias de la ciudadanía y democracia.
- ii) Promueve la participación: siendo ésta la mejor práctica para aprender y ser ciudadano, puesto que, representa una herramienta clave para alcanzar el ejercicio de la ciudadanía. Asimismo, favorece el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades y competencias que serán de utilidad a los ciudadanos responsables y democráticos. Los niños del programa se han fortalecido en sus habilidades y competencias para la participación activa y real, en los ámbitos de su vida y presencia social, así lo expresan los actores:

En el tema de la participación hay diferentes niveles. Se ha partido de preguntar si están de acuerdo o no están de acuerdo, para pasar a decir su opinión y perder el miedo. Muchas veces la poca confianza que se le da a un niño, hace que tengan miedo; eso se debe al trato que se le da. Pero, darles herramientas para opinar, permite que puedan ir subiendo su participación. (Testimonio promotora proyecto)

⁸⁴ “La articulación entre educación y sociedad a través de la dimensión política propia de la formación de los Estados nacionales tuvo un desarrollo limitado y desigual. La explicación de este fenómeno radica en factores estructurales externos a la educación (un modelo productivo con escasa capacidad de inclusión y un modelo político incapaz de garantizar la participación ciudadana de manera estable). Sin embargo, también la oferta educativa se adaptó al carácter limitado de la formación ciudadana a través de los modelos de gestión administrativa y pedagógica adoptadas para los procesos escolares. Solo algunos países de la región lograron avances destacables y es en ellos donde podemos apreciar algunos logros que puedan servir de base para enfrentar el desafío de la formación ciudadana en el futuro”. TEDESCO, Juan Carlos (2012). Educación y Justicia Social en América Latina, p.47. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

No todos participamos, a veces yo participaba, ayudaba a la miss, ponía orden en mi salón...también, daba mis opiniones, y hacíamos cosas en la escuela y en la calle. (Grupo focal NN)

- iii) El aspecto lúdico medio y fin: habiéndose planteado crear una metodología lúdica con el fin de optimizar el aprendizaje de los contenidos, la experiencia y los testimonios de todos los actores nos enseñan que la lúdica, con su capacidad de crear libertad y diversión, no es solo un medio instrumental o un acto poderoso para desencadenar el aprendizaje, sino que es también un espacio para ejercitar el derecho de todas las personas, y no solo de los niños, a recrearse y a disfrutar en forma auténtica. Esto lo corrobora un docente al señalar:

Ellos (los niños) aprenden mejor a través de los juegos, dinámicas, algo más lúdico. Escuchar las sugerencias de ellos y darle oportunidad que plasmen lo que piensan es muy importante también. (Entrevista a docente – Grocio Prado)

- iv) Es vivencial: cuando un proyecto busca desarrollar la capacidad crítica en las niñas y niños para proponer soluciones frente a las problemáticas que afectan a la niñez y al entorno, la metodología vivencial es la más eficaz porque, a través de las visitas a instituciones públicas e intervenciones en la comunidad, los niños tienen contacto directo y se sensibilizan frente a la realidad. Al despertarse los sentimientos de solidaridad frente a las injusticias y el sufrimiento de otros, surge el impulso para emprender acciones de solución. De este modo, los derechos y la participación ciudadana dejan de ser teoría para ser vivencia. Cuando esta es la base para la formación de líderes, sus acciones de incidencia política responden a motivaciones profundas y auténticas de la niñez, de modo que no repiten discursos de adultos, sino que formulan los suyos propios.

4.3 Iniciativas ciudadanas de la niñez.

De acuerdo a Mannheim (2012) las experiencias que tenemos en las primeras etapas de vida, coadyuvan a formar potencialmente el nivel de conciencia y brinda la educación base, a partir de la cual, desarrollará un análisis crítico de su realidad. Por tanto, es fundamental esta etapa de vida donde adquieren los conocimientos básicos y previos que influenciarán en su vida misma. Lo señalado por el autor, nos hace reflexionar y revisar nuestra práctica social con las infancias, puesto que es una etapa fundamental de aprendizaje para la vida en sociedad.

A partir de lo mencionado, podemos señalar que el ejercicio de la ciudadanía y participación protagónica de la niñez en procesos formativos, sean éstos en el ámbito educativo o fuera de éste, determinará en alguna medida su accionar social y político después de la experiencia vivida. Asimismo, es evidente destacar que este proceso de transformación en la vida de muchos niños y niñas que devienen ciudadanos reales y democráticos, no se realiza de un día para otros, sino que ellos mismos son parte de un proceso de aprendizajes significativos en sus entornos de socialización. En este sentido, la participación se concibe como un medio y fin en sí misma, por tanto, un asunto pedagógico fundamental para la educación y formación de ciudadanía. Ahora bien, formar y educar para la ciudadanía no ha sido una tarea fácil, puesto que, exige replantear nuestro accionar, nuestras concepciones, nuestros estilos y formas de relacionarnos con las infancias, y buscar la metodología de trabajo más adecuada de acuerdo al contexto social.

Como resultado de esta experiencia de educación ciudadana, es importante rescatar algunas iniciativas ciudadanas ejecutadas por los actores involucrados, y conocer sus percepciones sobre ellas.

4.3.1 Iniciativas ciudadanas en la comunidad

Las iniciativas ciudadanas fueron actividades realizadas por los niños, con las que buscaban hacer frente o plantear soluciones ante los problemas de su entorno que les afectaban. Con lo aprendido sobre los derechos de la niñez al buen trato, a una familia, a la recreación, a un entorno saludable, y gracias al desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico, así como de participación, idearon estas iniciativas

y se organizaron internamente para llevarlas a cabo. Es necesario mencionar, que estas iniciativas fueron propuestas por los niños participantes del programa en los talleres realizados, por lo tanto, su acción fue a nivel comunitario. Los otros actores (facilitadoras de Warma Pura, docentes, directores y padres de familia) los acompañaron y apoyaron en sus iniciativas.

La metodología de trabajo para realizar estas iniciativas fue: primero se comenzaba por conversar sobre lo que pasaba en sus casas y en su comunidad, para que los mismos niños identificaran las problemáticas existentes. Esto, sumado a las visitas a las instituciones públicas que les permitían conocer de qué manera la sociedad trabaja para resolver estas problemáticas, motivaba a los niños a sensibilizarse y plantear posibles soluciones. Finalmente, cuando llevaban a cabo estas propuestas, cada grupo se organizaba internamente, asumiendo cargos y un papel activo en las distintas fases del trabajo como: organizar las actividades, dirigir las dinámicas y repartir los refrigerios.

Los niños identifican las problemáticas, ellos priorizaron el maltrato a las niñas, fue por eso que fuimos al albergue de niñas y realizamos una campaña. Cuando llegó el momento del evento, ellos era los que tenían el protagonismo: hacían las dinámicas, animaban a las niñas, les hablaban de sus derechos, hasta repartían los refrigerios. Cuando fuimos al albergue, los niños dijeron que querían regresar todos los domingos. Pero era imposible por el presupuesto, pero dijeron que querían hablar con la directora para hacer una actividad en navidad. (Testimonio Promotora)

A continuación, mencionaremos las prácticas sociales que los niños entrevistados consideran como iniciativas ciudadanas:

- a) Las movilizaciones: cuyo fin fue fomentar el cumplimiento de los derechos de la niñez, tanto en la escuela, así como en la familia, ya que identificaron que en ambos espacios existe mucha violencia y maltrato hacia los niños. Se realizaron 2 pasacalles, uno sobre los derechos del niño y otro sobre el buen trato.

Se realizó una campaña de sensibilización a la comunidad, un pasacalle, con slogan, con paneles, inclusive con vestimenta adecuada con la que se protegía al medio ambiente, usando los materiales que se desecha, reciclables. Hubo una participación plena de todo el colegio, casi un 100%. (Entrevista a director de Sunampe.)

Los niños decían “hagamos un pasacalle”. Identificaban las cosas que necesitaban y hacíamos las compras. Decían “necesitamos globos, muñecons”. También identificaban las problemáticas de la escuela, por ejemplo, maltrato a los niños por parte de los docentes. Entonces decíamos: “hagamos un pasacalle para evitar el maltrato de los docentes”. Otros hablaban del maltrato de las familias en el vecindario, entonces se hizo un pasacalle más amplio sobre el buen trato. (Testimonio Promotora WP.)

A partir de los testimonios, se considera que este tipo de intervenciones permitió a los niños, no solo promover el cumplimiento de sus derechos en el ámbito educativo, sino que tuvo un impacto en la comunidad.

- b) Las jornadas de limpieza en la playa y en el barrio, planteadas por los niños para contribuir al cuidado del medio ambiente. A esta iniciativa, se le sumó la visita a los lugares donde se recicla la basura, para que los niños aprendieran cómo reducir la contaminación y cómo se pueden reciclar los objetos.

“Fuimos a la playa a recoger basura. Luego fuimos al lugar donde reciclan. Nos pusimos guantes y una mascarilla. Primero hicimos en grupo y llevamos bolsas y vimos dónde lo reciclan. Cuando fuimos a la playa a recolectar basura, ayudamos a los animales y a las personas que vivían allí”. Grupo focal NN.

Estas actividades de promoción, ayudaron a la aproximación y comprensión de una realidad concreta, lo cual puede desencadenar procesos de enseñanza – aprendizaje; y de esta manera a generar reflexiones importantes sobre la realidad social. Asimismo, los aprendizajes generados que obtuvieron los

niños a partir de la experiencia, no solamente sirvieron a la comunidad, sino también ayudaron a educar y promover derechos. En este sentido, para Furco (1999) un programa de aprendizaje bien implementado debe contener, como mínimo cuatro componentes: i) sale al encuentro de una necesidad comunitaria genuina (no hipotética), ii) integra las actividades de servicio con los estudios y fortalecidos en aula, iii) les da voz a los niños para el desarrollo de las iniciativas, iv) provee el tiempo necesario para que los niños reflexionen sobre la experiencia.

c) Visitas a instituciones públicas

Esta fue una actividad del proyecto y una estrategia clave del proyecto que tuvo la finalidad de que los niños conozcan qué funciones cumplen las entidades del Estado y, de qué manera aportan en la comunidad respecto al bienestar de la niñez y frente a las problemáticas de su distrito. Según el equipo del proyecto, la estrategia de recorrer las instituciones públicas tenía como propósito que los niños conocieran el sistema social que ampara y vela por sus derechos, y que da soporte para su participación en la comunidad. De este modo, conociendo este sistema, los niños aprenderían cómo canalizar su voz y sus demandas. Así lo expresa el testimonio:

También es importante la visita a las diferentes instituciones públicas: municipalidad, DEMUNA, fiscalía. Entrevistábamos a los policías sobre su vida diaria, y los niños se sentían atraídos por lo que escuchaban. Tienen que conocer el sistema de protección, no solo para hacer denuncia sino para prevención... (Queremos que) los niños puedan reconocer instituciones para orientar sus propuestas. No solo decirles “tienes derecho a preguntar y puedes ir a cualquier lado”, sino que reconozcan a quién se lo pueden decir. (Testimonio promotora proyecto)

Es necesario resaltar, que los niños identificaban esta actividad como iniciativa ciudadana, en la medida en que, en estos espacios, ellos podían acercarse a sus autoridades de las entidades públicas (Municipalidad, DEMUNA, fiscalía y comisaría) para mantener un diálogo, hacer consultas y

ser escuchados por sus autoridades, por ser estas encargadas de la protección de sus derechos ciudadanos.

d) Proyectos presentados a sus autoridades municipales

Los niños y niñas crecieron progresivamente en su participación llegando a elaborar propuestas y sustentarlas en el concejo consultivo municipal. Esto significó un logro en muchos niveles: su capacidad crítica y solidaria, así como su aptitud para tomar decisiones se vio reflejada en propuestas que benefician, no solo a las niñas y niños, sino a sus familias y su comunidad; su habilidad de comunicación, su autoestima y su confianza, se reflejaron en su relación con las autoridades; y, su aprendizaje sobre sus derechos y deberes encontró un canal para ser parte de la solución de las problemáticas de la sociedad.

Entre las propuestas que presentaron al municipio, se consideró la construcción de un parque ecológico (para crear un espacio de esparcimiento para las familias y contribuir al medio ambiente), y el programa Emocionarte (para trabajar el arte y las emociones). Estos proyectos fueron viables en la medida que actualmente las municipalidades promueven el presupuesto participativo:

“Ahora cuando hay reunión en la plaza, los niños le preguntan al alcalde cuándo se va a hacer sus propuestas. Lo bueno es que aprendieron que, de manera organizada, pueden entrar a este espacio porque es abierto”.

(Testimonio promotora proyecto)

Los proyectos antes mencionados fueron elaborados por los niños con el acompañamiento de las promotoras del proyecto, el apoyo de los docentes y los funcionarios públicos de la DEMUNA.

e) Creación del CCONNA

La iniciativa de creación del CCONNA se dio como resultado del análisis sobre los servicios brindados para la niñez, en los talleres con los niños del

programa, en los que concluyeron que no existían espacios de participación para que los niños opinen y propongan soluciones a los problemas de su localidad. La propuesta de creación del CCONNA fue aprobada en los distritos de Sunampe y Grocio Prado, y tiene ordenanza municipal para que la DEMUNA pueda ejecutarla.

De acuerdo a los testimonios de los niños, ellos consideran que éste es un espacio que posibilita su participación, al constituirse en un mecanismo ciudadano para hacer llegar su voz y opiniones. Así también, lo señala León: “Sin espacio público no hay ciudadanía. Sin dialogo y participación no hay ciudadanía. Sin disenso y respeto a las diferencias no hay ciudadanía. Sin información veraz y un Estado de derecho no hay ciudadanía democrática” (León. 2001, 10)

Asimismo, los niños señalaron que los representantes para conformar el CCONNA fueron elegidos, por medio de votación secreta, ellos asumirían roles específicos de liderazgo y participación en espacios de toma de decisiones creadas por el gobierno local:

A mí me eligieron mis compañeros, la miss dijo que propusieran a cinco y de ahí votamos, todos votamos...luego hemos hecho un proyecto para presentar al alcalde. (Grupo focal NN)

4.3.2 Iniciativas ciudadanas en la escuela

Asimismo, se crearon iniciativas en la escuela, con el objetivo de hacer de ella un espacio para el ejercicio ciudadano de las niñas y niños. Algunas de ellas fueron propuestas por los docentes, como parte de la implementación de los aprendizajes y el acompañamiento del proyecto; y otras, partieron de los alumnos. Así lo corrobora un director:

Escuchar las sugerencias de ellos y darle oportunidad que plasmen lo que piensan. Por ejemplo, el año pasado los chicos propusieron la creación de la radio escolar, los noticieros. Eso nos ayudó para identificar que niños tenían

sus habilidades expresivas, la primera vez salían y leían la noticia, y las últimas veces ya no, ellos leían las noticias, lo interpretan, hacen reflexionar. Han desarrollado sus cualidades expresivas. Como docente y director, los apoyamos, les conseguimos el equipo y todo. Ellos nos dicen, profesor tenemos esto, ¿qué le parece?, un día antes, y nosotros lo revisamos y le ponemos interés también, estamos atentos para motivarles. (Entrevista a director – Sunampe)

Entre otras de las iniciativas se encuentran: el buzón de sugerencias, para que los niños colocaran sus pedidos y como un componente de transparencia en las instituciones educativas pues permitió visibilizar las opiniones que tenían los niños sobre cómo enseñaban los docentes, el clima escolar, la convivencia, entre otros. Al respecto, rescatamos la siguiente opinión:

El buzón de sugerencias se realizó a partir del compromiso del director, el mismo que se asumió en el taller con directores, a inicios de año. El buzón sirve para escuchar la opinión de los NN, con respecto a las problemáticas que se visualizan en la escuela, así como sus propuestas de mejora para el bienestar de toda la IE. (Testimonio promotora del proyecto)

Otro espacio de participación y práctica de la ciudadanía en la escuela, fueron la realización de elecciones de los municipios escolares, esta experiencia de educación ciudadana es valorada como práctica democrática y de ejercicio de la ciudadanía por los niños y niñas involucrados en el proyecto. Esto se corrobora en el siguiente testimonio:

Otros espacios donde los niños ejercen su ciudadanía son en las elecciones del municipio escolar. Lo hemos hecho de manera que solos e independientemente han hecho sus tareas, o sea ya no estábamos atrás de ellos, sino que se organizaban. Ellos venían y me informaban, me decían: “profesor voy a avisarle que mañana nos toca con quinto grado para llevar nuestra campaña, mi papá ha hecho un mosquito para pasar y voy a explicar” Y yo conversaba con los profesores para que les den espacio y tiempo, ellos ayudaban. Luego los chicos me comentaban: la chica del grupo A tenía

mejores propuestas, el otro no. Esto les ayuda a saber elegir a sus gobernantes, por eso nos quejamos del gobierno, pero es que de pequeños no le dimos importancia ni tiempo, es importante que ellos aprendan a decidir las propuestas más serias quien tiene mejor planteamiento. (Entrevista a Director – Sunampe)

De esta manera, los actores involucrados en el proyecto de Warma Pura, coadyuvaron a fomentar en las instituciones educativas, una colectividad competente en la formación de ciudadanos informados, críticos, con capacidad propositiva, y comprometidos con la mejora y bienestar de la comunidad, conforme lo plantea el objetivo estratégico 6 del PEN – Una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad (PEN, 2006). Y más aún, como dice Nicolás Lynch (2006), teniendo en cuenta que:

“Este fracaso de la educación para formar ciudadanos que se desarrollen en un entorno institucionalizado lleva a una gran frustración, tanto social como política, a la población involucrada porque la poca y mala educación que recibe le sirve para darse cuenta del país en que vive, pero sin tener las posibilidades y oportunidades de que su participación, en distintos ámbitos, efectivamente cuente para cambiarlo. La cobertura, sin embargo, por la formidable expansión de las últimas décadas ha motivado algunas concepciones gravemente equivocadas sobre el tema educativo. La más importante ha sido confundir educación con la multiplicación de escuelas y maestros”.⁸⁵

⁸⁵ Véase LYNCH, Nicolás (2006) Los últimos de la clase. Aliados, adversarios y enemigos de la reforma educativa en el Perú, p. 67. Lima: Fondo Editorial UNMSM. Unida de Posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales.

CONCLUSIONES

Abordar el tema de la construcción de la ciudadanía de la niñez, a partir de una experiencia de intervención social en las escuelas públicas de Chíncha, permitió reconocer las orientaciones y contradicciones que se gestan sobre ésta, en un contexto de globalización de la economía y en sociedades caracterizadas por la pobreza y exclusión de las poblaciones vulnerables. Es el mismo contexto, donde niños, niñas y la comunidad educativa apostaron por cambiar maneras de relacionarse entre ellos, para promover el ejercicio de la ciudadanía de la niñez, y alcanzar el respeto de sus derechos humanos.

Formar y educar para la ciudadanía no ha sido una labor fácil, puesto que, exige replantear nuestro accionar, nuestras concepciones, nuestros estilos y formas de relacionarnos con las infancias, y buscar la metodología de trabajo más adecuada de acuerdo al contexto social. En este sentido, representa un reto en sociedades carentes de democracias reales, donde todos y todas puedan acceder a sus derechos más fundamentales. No obstante, la vigencia de la Convención sobre los Derechos de los Niños, se constata que la niñez sigue siendo vulnerada en sus derechos y dignidad humana. Sumado a ello, los paradigmas paternalistas y adultocéntricos, continúan excluyendo, estigmatizando y postergando a la niñez en todos los ámbitos de su vida y existencia social donde se desenvuelven.

En este proceso de construcción de ciudadanía, los educadores sociales tenemos un rol fundamental para la promoción del ejercicio de ciudadanía de la niñez. En primer lugar, podemos identificar que, en la experiencia de educación y formación para la ciudadanía, se distingue una contribución clara del proyecto en relación a los paradigmas de la infancia. En tal sentido, los actores educativos – docentes y directores - participantes del proyecto, tienen un discurso de valoración hacia la niña y niño como sujetos de derechos y actores sociales quienes participan en la lucha por la construcción de sociedades más democráticas, por tanto, son ciudadanos en el presente. En segundo lugar, la función desempeñada por los actores educativos y comunales, en el ámbito educativo y comunitario, ha sido relevante puesto que ha posibilitado la autonomía de la niñez, evidenciado en el acompañamiento y ejecución

de las iniciativas ciudadanas realizadas. Hecho que no siempre se repite en otras escuelas que poseen organizaciones y estructuras más rígidas, que determina, muchas veces, las relaciones humanas constituidas jerárquicamente entre adulto – niño o docente – alumno, limitando de esta manera la promoción de una cultura democrática.

En el mismo orden de ideas, el proyecto permite validar en las escuelas intervenidas un modelo educativo basado en los derechos de la niñez y la promoción y educación para la ciudadanía. Sin embargo, para ello es necesario configurarse como instituciones educativas con entornos de convivencia y aprendizaje democráticos, caracterizados por la generación de un dialogo permanente entre todos los miembros de la comunidad educativa, basados en relaciones horizontales de acompañamiento y colaboración, y democratizar todos los componentes del currículo, competencias básicas, valores, didáctica y formación de los docentes para la formación y promoción de la ciudadanía de la niñez.

Del mismo modo, podemos señalar que el ejercicio de ciudadanía y el protagonismo participativo de los niños y niñas en procesos formativos, sean éstos en el ámbito educativo o fuera de éste, determina en alguna medida su accionar social y político después de la experiencia vivida. En este proceso, la verdadera participación deviene en ser un medio y un fin en sí mismo, y, por lo tanto, es un planteamiento pedagógico y formativo fundamental en procesos educativos. Sin embargo, en el imaginario social persiste la idea que solo en las instituciones educativas se adquieren los aprendizajes necesarios para la vida diaria. En este contexto, podemos señalar que existen otros espacios y organizaciones sociales, como: las municipalidades, las familias, medios de comunicación, entre otros, los cuales son un potencial espacio de aprendizaje, donde confluyen propósitos comunes y valores compartidos, con el fin de construir una *Sociedad Educadora*, con altos índices de participación ciudadanía desde la misma niñez. (PEN, 2006)

En cuanto a la metodología de acompañamiento de los educadores, podemos señalar que está estrechamente relacionada con la promoción de los derechos de la niñez. En la experiencia, la metodología es considerada innovadora, y puso en práctica la “participación-acción” para lograr promover de manera efectiva y real la

participación no solo de la niñez, sino también de los diversos actores involucrados en el proyecto. Esta metodología se caracterizó por: recoger los intereses y necesidades de la niñez; utilizar el juego como medio y fin de los derechos humanos y del ejercicio de la ciudadanía; y vivenciar los valores, desde la perspectiva que éstos “no se enseñan, sino que se viven. En efecto, la experiencia muestra que la vivencia sobre derechos solo es posible con un educador facilitador que “no solo hable, sino que vive y promueva los derechos” en los distintos espacios de interacción que se convierten entonces en “espacios educativos”. Desde este punto de vista, un pedagogo para la formación en ciudadanía, es un pedagogo de la ternura (Cussiánovich) y un pedagogo de la liberación (Freire). Por tanto, la experiencia corrobora lo planteado por Delors y Peñaloza acerca de la necesidad de implementar una formación holística que incluya en forma entrelazada el aprender a hacer, a ser, a conocer y a convivir; y por otra parte como afirma Leonardo Boff (2016):

“No basta con el conocimiento; necesitamos conciencia: una nueva mente y un nuevo corazón. Necesitamos también una nueva práctica: es urgente que nos reinventemos como humanos, en el sentido de inaugurar una nueva forma de habitar el planeta con otro tipo de civilización. Como solía decir Hannah Arendt: “podemos informarnos durante toda la vida sin llegar nunca a educarnos”. Hoy tenemos que reeducarnos. Todo proceso educativo desempeña las siguientes tareas imprescindibles: aprender a conocer; aprender a pensar; aprender a hacer; aprender a ser; aprender a convivir. Dada la nueva situación de la Tierra y de la humanidad, conviene añadir aún dos dimensiones imprescindibles: aprender a cuidar y aprender espiritualmente”⁸⁶.

Finalmente, con el fin de cumplir con el objetivo de educar para el ejercicio de la ciudadanía, se hace imprescindible la formación de los niños, niñas y adolescentes del presente y del futuro, con el enfoque de derechos y ciudadanía, rescatando para ello la inteligencia cordial, sensible o emocional. (Boff, 2016). Sin ello, el proceso educativo de la sociedad, con instituciones educativas como la red de escuelas, hablar de democracia y ciudadanía apenas puede tener sentido.

⁸⁶ BOFF, Leonardo (2016) La tierra está en nuestras manos. Una nueva visión del planeta y la humanidad, p. 186. España: Sal Terra.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICAS

- BAZAN, J. y otros (1998) *Niños Trabajadores, protagonismo y Actoría Social* Ed. IFEJANT
- BAZAN, J. (2009) *Modo de vida de la infancia*, Lima: Save The Children Canadá.
- BOFF, L. (2016) *La tierra está en nuestras manos. Una nueva visión del planeta y la humanidad*. España: Sal Terra.
- BOURDIEU, P. (2003) *Capital cultural, Escuela y Espacio Social*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- CASAS, F. (1998) *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. España: Paidós.
- CASTELLS, M. (2009) *Comunicación y Poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTILLO, C. (1974) *Los niños del Perú, clases sociales, ideología y política*, Lima: Ediciones Realidad Nacional
- CARDOSO, F. (1970) *Dependencia y Desarrollo en América Latina*. México: Editores Siglo XXI. 2da. Ed.
- CEPAL (2007) *Cohesión Social, inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe* Santiago de Chile: CEPAL.
- CUSSIÁNOVICH, A. y Otros (2001) *La Infancia en los Escenarios Futuros*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- CUSSIÁNOVICH, A. (2015) *Nacer y Crecer Pobre*. En: *Niñas, Niños y Adolescentes. Exclusión y Desarrollo Psicosocial*. Dr. Jorge Castro Morales – Editor. Lima: IFEJANT.
- CHIROQUE, S. (2005) *Perú: Cuando la Educación todavía es esperanza*, Lima: IPP
- DEFENSORÍA DEL PUEBLO (2000) *El Sistema Penal Juvenil en el Perú*, Lima: Defensoría del Pueblo.
- DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. España: Santillana Ediciones UNESCO.
- FIGUEROA, A. (2013) *Fortalecimiento de la formación ciudadana en la escuela secundaria: una propuesta de aprendizaje-servicio*. Recuperado en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/viewFile/7496/7735>

- FORRESTER, V. (2009) *El Horror Económico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, P. (1996) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (2001) *Pedagogía de la indignación*. España: Morata.
- GALEANO, E. (2005). *Patatas Arriba: La escuela del mundo al revés*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- GAYTAN, A. (1998) *Protagonismo infantil. Un proceso social de organización, participación y expresión de niñas, niños y adolescentes*. Guatemala: Redd Barna.
- GONZALES E. (1996) *Manual Sobre Participación y Organización para la Gestión Local*. (1ª ed.) Colombia: Foro Nacional.
- JARAMILLO, E (2004) *Los Maestros en la defensa y promoción de los Derechos del Niño*. Lima: IPP.
- JARAMILLO, N. (2009). *Pedagogía Crítica en busca de la democracia y de la liberación*. En: Modelos Pedagógicos: Pedagogía Crítica. Lima. IPP.
- KLIKSBERG, B. (2002) *Hacia la economía con rostro inhumano*. Argentina. Fondo de Cultura Económica
- LAUTIER, B. (2006) *Mondialisation, travail et genre : une dialectique qui s'épuise*. Cahiers du Genre. 44: 39-64.
- LIEBEL, M. (2000) *La otra infancia. Niñez trabajadora y acción social*. Ed. Lima: IFEJANT.
- LIEBEL, M. (2003) *Infancia y Trabajo* Lima: IFEJANT.
- LYNCH, N. (2017) *Hay necesidad de democracias inclusivas...que se "coman", que den bienestar*” En Diario. La República, David Pereda. Lima: 19 de junio.
- LYNCH, N. (2006) *Los últimos de la clase. Aliados, adversarios y enemigos de la reforma educativa en el Perú* Lima: Fondo Editorial UNMSM. Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales.
- PAVEZ, I. (2012) *Sociología de la Infancia: las niñas y niños como actores sociales*. Revista de sociología, N° 27 (2012) pp. 81-102.
- PLAZA, O. (2008) *Desigualdad, pobreza y desarrollo*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú – Departamento de Ciencias Sociales

- PILOTTI, F. (2001) *Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño: el contexto del texto*. Santiago de Chile: CEPAL
- PORTOCARRERO, R. (1998) *El Trabajo Infantil en el Perú. Apuntes de una interpretación histórica*. Lima: IFEJANT
- RAMONET, I. (2002) *Efectos de la globalización en los países en desarrollo* Artículo publicado en el N° 1 de la Edición Chilena de Le Monde Diplomatique.
- RAMONET, I. (2009) *La Catástrofe perfecta. Crisis del siglo y refundación del porvenir*. Icaria Antrazyt.
- Revista Internacional desde los niños/as y Adolescentes Trabajadores. (2004) Año VII N° 11- 12. Lima: IFEJANT
- SANDOVAL. C. (1996) *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ICFES
- SHIBOTTO, G., (1997) *Niños trabajadores. Protagonismo y Actoría social*. (1ª Ed) Lima: IFEJANT-
- SCUTZ, A. (1993) *En: Teoría sociológica clásica*. Ed. McGraw
- STIGLITZ, J. (2003). *El malestar en la globalización*. Argentina: Taurus
- TEDESCO, J. (2012). *Educación y Justicia Social en América Latina*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- TORUAINÉ, A. (1992) “¿Qué es el desarrollo? (1ª Ed) Lima: Fondo editorial PUCP.
- TOURAINE, A. (2009) *La Mirada Social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- TRISCIUZZI, L.y Franco C. (1998) *Infancia e Historia*. Lima: IFEJANT.
- TUBINO, F. (2015) *La interculturalidad en cuestión*. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- UGARTECHE, O. (2004) *Adiós Estado Bienvenido Mercado*. Lima: Universidad Nacional de San Marcos. Fundación Friedrich Ebert.

ANEXOS

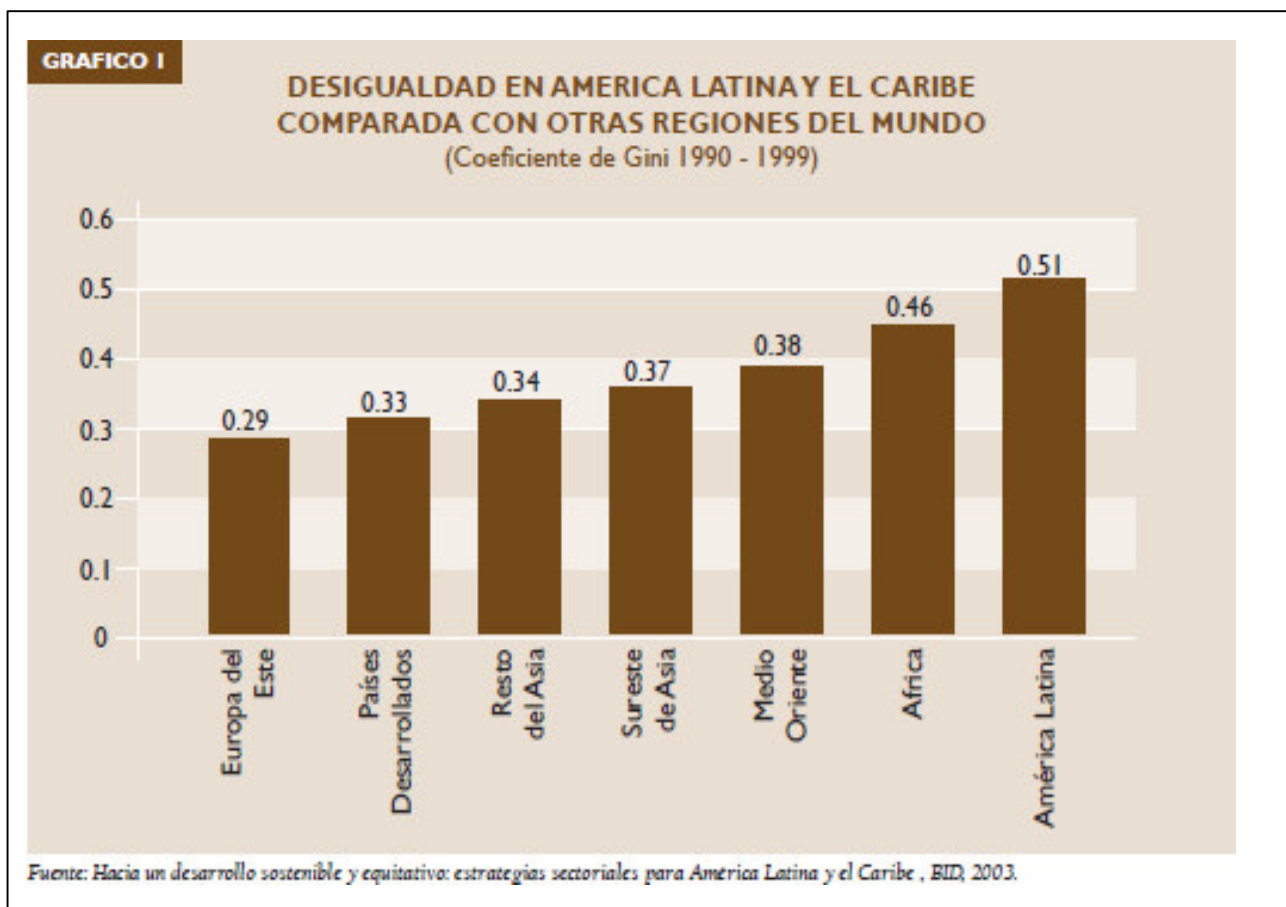
Anexo n°1: Cuadro Resumen Historia e Infancia⁸⁷

| | C. PRIMITIVA | CLASICO | CRISTIANISMO | MEDIOEVO | BURGUESA |
|---------------------------------------|--|---|---|--|--|
| CONCEPCIÓN | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Valor Colectivo | <ul style="list-style-type: none"> ➤ El niño depende de la familia, del padre y maestro. ➤ Edad irracional ➤ Marginalidad | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ruptura de imagen del niño como ser imperfecto. ➤ Se toma el evangelio como modelo/ imagen de Cristo Niño (sabiduría, gracia) ➤ Infancia considerada como "puro corazón", "necesitada de amor". | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Imagen pesimista de la infancia. ➤ Socialmente marginal. ➤ Sujeto al pecado original. ➤ Orientado al mal. ➤ Debía ser controlado, corregido y castigado. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconocimiento, valorización de la naturaleza inherente del niño (aspecto psicológico-social). ➤ El niño es portador del futuro. |
| CARACTERÍSTICAS DE LA SOCIEDAD | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Enmarcada en la vida colectiva. ➤ Intensamente socializada. ➤ Interesada en el proceso de adultización. ➤ Guiada por reglas. ➤ Ceremonias de iniciación. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Prevalece imposición de reglas. ➤ El miedo hacia el padre. ➤ Surge imaginario infantil. ➤ Inversión afectiva e ideal (madre) | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Imp. al evangelio del Bautismo a través del cual se renacía. ➤ Presencia de sepulcros para niños. ➤ Fervor religioso. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Desvalorización de la infancia. ➤ Alta mortalidad infantil (pobre). ➤ Familia (clases altas, clases bajas) | <ul style="list-style-type: none"> ➤ División de clases sociales: ➤ Burguesía (aristocracia) ➤ Surge un nuevo sentimiento de infancia. ➤ Pueblo (pobre) ➤ Condiciones casi estables del niño: privaciones, explotación, violencia, abandono, etc. |

⁸⁷ Realizado a partir de la Obra: TRISCIUZZI, Leonardo y CAMBI, Franco (1998) *Infancia e Historia*, Documento de trabajo, IFEJANT, 29p.

| | | | | | |
|---|--|---|---|---|--|
| <p>INTERESES DE LA SOCIEDAD RESPECTO A LA INFANCIA</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ La infancia es valorizada como el reinicio del mundo y como garante de la continuidad del grupo. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ausencia de una sensibilidad en particular por la infancia. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Al fusionarse el cristianismo-sociedad, se declina esta concepción. ➤ Se vuelve a considerar al niño portador del pecado. ➤ Controlar, corregir y castigar. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Poca importancia por los niños. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Estado y familia ejercen protección y control. ➤ Preservarlo de influencias negativas. ➤ Control educativo rígido. ➤ Mantener relación sumisión frente a padres. ➤ Interés científico por el mundo del niño. |
|---|--|---|---|---|--|

Anexo n°2: Gráfico de desigualdad de América Latina y El Caribe



ANEXO N° 3: Relación de sesiones realizadas

| Sesiones | Temas | Objetivo |
|----------|---|--|
| N° 1 | Me respeto y respeto a los demás | Las niñas y niños se reconocen a sí mismos como sujetos de derecho y reconocen las normas para tener una mejor convivencia en la sociedad. |
| N° 2 | Conociendo mis derechos | Las niñas y niños identifican sus derechos y se reconocen como sujetos de derecho y responsabilidades. |
| N° 3 | Equidad de género 1 | Las niñas y niños reconocen que el género es una construcción social y forma parte de nuestra identidad. |
| N° 4 | Equidad de género 2 | Las niñas y niños reconocen que el género es una construcción social y forma parte de nuestra identidad. |
| N° 5 | Diversidad cultural | Las niñas y niños comprenden que nuestro país es multicultural y que tenemos derecho a la identidad cultural. |
| N° 6 | Liderazgo | Las niñas y niños identifican características de un líder y se les motiva a desarrollar su capacidad de liderazgo. |
| N° 7 | Democracia y municipio escolar | Las niñas y niños relacionan la democracia con la práctica de las elecciones municipales de sus escuelas. |
| N° 8 | Participación y sociedad civil | Las niñas y niños entienden que las organizaciones sociales son creadas para promover la participación de la sociedad civil. |
| N° 9 | Mecanismos de participación | Las niñas y niños entienden que la participación es un derecho que se debe promover en todo momento. |
| N° 10 | Instituciones públicas de mi país | Las niñas y niños reconocen al Estado como una estructura de instituciones al servicio de los ciudadanos. |
| N° 11 | Visita a instituciones públicas de mi comunidad | Las niñas y niños conocerán más sobre las funciones de las instituciones visitadas con el fin de reflexionar y comparar las funciones que tienen los niños/niñas en las escuelas. Interaccionar al niño con su entorno como medio de aprendizaje basado en estímulos. |
| N° 12 | El Concejo Consultivo de NNA | Las niñas y niños identifican al CCONNA como un espacio de participación activa y de representación social. |
| N° 13 | Presupuesto participativo | Las niñas y niños conocen el presupuesto participativo como medio para presentar un proyecto de mejora para su escuela y/o comunidad. |

| | | |
|-------|--|---|
| N° 14 | Diagnóstico y plan de acción | <p>Las niñas y niños identifican las principales problemáticas que existen en su escuela y comunidad, mediante un breve diagnóstico.</p> <p>Las niñas y niños elaboran un plan de acción, se organizan y ejecutan una actividad en beneficio de su escuela o comunidad.</p> |
| N° 15 | Graficando el “Programa de Ciudadanía” | <p>Las niñas y niños transmiten a través del arte todo lo aprendido y los sentimientos que les haya generado el haber participado en el “Programa de Ciudadanía”.</p> |

Fuente: Sistematización del proyecto. 2016.