

ÁREA DE POSGRADO

**NIÑEZ Y DERECHOS HUMANOS: UN ESTUDIO DE LAS
PERSPECTIVAS CONSTRUIDAS POR LAS Y LOS DOCENTES EN
TORNO A LOS PROCESOS DE GESTIÓN QUE EMPRENDEN PARA LA
PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS DE NIÑAS Y NIÑOS EN LA
ESCUELA PRIMARIA “CELERINO CANO” DEL MUNICIPIO DE
HUAMANTLA, TLAXCALA.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN EDUCACIÓN
CON CAMPO EN GESTIÓN EDUCATIVA**

**PRESENTA:
JOSÉ DAVID OLVERA OLVERA**

**DIRECTORA DE TESIS:
MTRA. MA. EUGENIA SÁNCHEZ MINOR**

Apetatitlán, Tlax; enero de 2025.

**Unidad 291 Tlaxcala
Maestría en Educación con
Campo en Gestión Educativa
Comisión Posgrado
Comisión de Titulación**



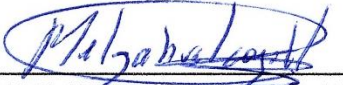
Apetatitlán, Tlaxcala a., 22 de enero de 2025.


**C. JOSÉ DAVID OLVERA OLVERA
P R E S E N T E.**

Por este medio se le comunica que el trabajo de tesis: **Niñez y Derechos Humanos: Un estudio de las perspectivas construidas por las y los docentes en torno a los procesos de gestión que emprenden para la promoción de los derechos de niñas y niños en la escuela primaria “Celerino Cano” del municipio de Huamantla, Tlaxcala.** Que presenta como egresado de la **Maestría en Educación con Campo en Gestión Educativa** y dirigido por la Mtra. Ma. Eugenia Sánchez Minor. Ha sido dictaminado favorablemente, en virtud de cubrir los requisitos académicos y reglamentación al respecto.

**ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**




DR. MIGUEL ÁNGEL NETZAHUALCOYOTL NETZAHUAL
COORDINADOR DE LA MAestrÍA EN EDUCACIÓN CON
CAMPO EN GESTIÓN EDUCATIVA


MTRO. VÍCTOR REYES CUAUTLE
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DIRECTOR DE UPN 291

Dedicatoria

A la vida, por brindarme la oportunidad de formarme y disfrutar de esta aventura de aprendizaje.

A mis colegas, informantes y académicos, cuya colaboración fue fundamental para esta investigación.

A mi familia, amigos y esposa, por su apoyo y amor incondicional.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO UNO MARCO CONTEXTUAL.....	10
1.1 El <i>niño</i> como construcción social.....	10
1.2 Los derechos del <i>niño</i> en la política pública educativa.....	16
1.3 Dispositivos normativos vinculados a los derechos de niñas, niños y adolescentes en el marco escolar.....	25
1.4 La gestión escolar y rol docente en el marco de la NEM.....	35
1.5 Perfil de egreso de la niñez en el ámbito de la NEM.....	39
1.6 El contexto de la escuela primaria Celerino Cano.....	41
CAPÍTULO DOS MARCO TEÓRICO.....	45
2.1 Marco teórico de referencia para la comprensión de lo social.....	46
2.1.1 El <i>construccionismo social</i> como paradigma explicativo.....	46
2.1.2 La <i>construcción</i> de lo <i>social</i> como constitución del lenguaje colectivo.....	66
2.1.3 <i>Endoculturación</i> de la realidad social.....	83
CAPÍTULO TRES MARCO METODOLÓGICO.....	87
3.1 Metodología de investigación.....	87
3.1.1 Paradigma cualitativo de la investigación.....	87
3.1.2 El enfoque de investigación cualitativa.....	94
3.2 La estrategia de investigación.....	97
3.2.1 El método de investigación: estudio de caso.....	98
3.2.2 Técnica e instrumento para la recogida de información.....	101
3.2.3 Selección de los informantes y preparación de acceso al campo.....	105
3.2.4 Descripción del estudio de caso.....	109

3.3 Estrategia para el análisis y tratamiento de la información.....	110
3.3.1 Transcripción de las entrevistas.....	111
3.3.2 La codificación de los datos.....	112
3.3.3 Construcción de categorías.....	112
3.3.4 El procedimiento analítico.....	113
3.3.5 La construcción del informe final.....	114
CAPÍTULO CUATRO PRESENTACIÓN DE HALLAZGOS.....	116
4.1 Educación en su entorno familiar.....	122
4.2 Experiencias de escolarización.....	128
4.3 Elección profesional y formación inicial.....	140
4.4 Ejercicio docente y su relación con sus pares profesionales.....	147
4.5 Formación continua.....	160
4.6 Percepciones de la niñez y sus derechos en el quehacer docente.....	163
CONCLUSIONES.....	173
BIBLIOGRAFÍA.....	185

INTRODUCCIÓN

*“Escribir es una actividad llena de ideas felices (serendipidad) e inseparable de la biografía académica”
(Potter, 1998:24).*

La niñez forma parte de un imaginario socialmente construido, a partir de diversas expresiones en función de lo que debe ser y se espera de ella en un tiempo y lugar determinado. El centro escolar, al ser un espacio obligado de interacción social para la niñez, se relaciona y se desenvuelve en un escenario del que va teniendo noción desde sus primeros años de edad; en el que se le sitúa para un recorrido de educación formal, a cargo de las figuras docentes con una representación simbólica de la niñez desde sus vivencias personales y profesionales. Conformando así, un cúmulo de saberes, experiencias y habilidades que constituyen una perspectiva para entenderlos y atenderlos, dispositivos inteligibles disponibles que se colocan en la práctica desde la actividad docente, que personifican a la niñez y orientan la organización escolar.

Parte del primer acercamiento a la reflexión en torno al tema de estudio, ha sido a través del análisis documental en relación a la construcción sociohistórica de la niñez y el discurso institucional en materia de derechos de la niñez; por lo que, en el capítulo uno denominado marco contextual, se expresa como el entendimiento de la niñez tiene diversas representaciones en función de las disciplinas de estudio y los hechos que le acontecen para establecer diversos consensos académicos sobre su relación e interacción con su realidad social e inmediata. Al respecto, Gimeno (2003:102), precisa que:

El discurso científico sobre la niñez y su evolución es una argumentación que, junto a otros discursos y las prácticas concretas de trato a los niños, definen lo que entendemos por infancia y lo que determina el trato que le damos y los sentimientos que nos relacionan con ella.

De tal modo, que el discurso sobre los derechos de la niñez, es una argumentación científicista contemporánea que establece un planteamiento teórico basado en un esquema institucional legal, para determinar una percepción sobre la niñez como sujeto de derechos y los parámetros de interacción para la promoción y garantía de sus Derechos Humanos.

Discurso que se coloca en la política pública educativa y por tanto en las encomiendas del trabajo escolar, al considerar que “los programas de educación han de concebirse de modo que...fortalezcan el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales” (UNESCO, 2000:19); de ese modo, el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se armoniza sistemáticamente en el uso de dicha narrativa para el establecimiento de un esquema de trabajo educativo que recae necesariamente en la labor de las y los docentes.

En el capítulo dos, establece un marco teórico que sirve como referencia investigativa para comprender de manera sensible, reflexiva y argumentativa el tema de estudio; retomando el *Construccionismo social* como un paradigma analítico que permite recuperar la manera en cómo “el sentido y la significación de las exigencias o las declaraciones de la verdad derivan de una historia discursiva” (Gergen, 1996:67). Es decir, que la realidad es interpretada y argumentada a partir de diversos dispositivos inteligibles en función de la temporalidad y contexto del hecho factual que se intenta explicar, creando y recreando significados, representaciones y narrativas que permitan comprender y explicar determinada realidad.

De ese modo, las perspectivas construidas en torno a la niñez y sus derechos desde las narrativas de las y los docentes en el estudio de caso, conforman un esquema de representación simbólica, a partir del establecimiento de significaciones desde sus vivencias personales y experiencias con sus pares profesionales. En ese sentido, Peter (2018:78), precisa que “la perspectiva a la base de la percepción de cada proceso mental, racional o intuitivo, es la ‘responsable’ de la manera como se interpreta, califica y significa, vale decir, se ‘modifica’ lo percibido”.

Las perspectivas habilitan los dispositivos inteligibles disponibles que permiten hacer una lectura de la realidad desde los acontecimientos cotidianos, configurando así, una percepción de lo factual basado en un discurso explicativo de los sucesos; lo que respecta al estudio de caso, el discurso se coloca como un ritual

institucionalizado para la acción social, a través de un mandato de autoridad (Bourdieu, 1985:73). De ese modo, la figura docente adquiere la representación de autoridad para el manejo del discurso, con sus tergiversaciones, contradicciones, controversias, aciertos y/o resignificaciones; creando y recreando un lenguaje legitimador para describir la realidad que acontece en la actividad y organización escolar.

En el capítulo tres, se describe la ruta metodológica que se ha empleado para el desarrollo de la investigación, a partir del enfoque de investigación cualitativa; de acuerdo con Taylor y Bogdan, “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas” (Taylor y Bogdan ,1987:19-20). Al respecto, el estudio de caso como método para la investigación permite tener una relación empática y reflexiva con las personas informantes y comprender cómo ven las cosas (Stake,1999:23); para ello, la entrevista como ejercicio de indagación sutil, brinda la posibilidad de conversar y poner en práctica el arte de preguntar y escuchar respuestas (Ruíz, 2012:165).

Finalmente, en el capítulo cuatro se comparten los hallazgos obtenidos, descritos de manera reflexiva, dando a conocer por categoría de análisis, los aspectos que configuran las perspectivas de las y los docentes en torno a la niñez y sus derechos humanos; llevando a la conclusión, que los dispositivos inteligibles disponibles con los que cuenta el docente, personifica a la niñez y dinamiza la gestión escolar, lo cual comprende una mediación entre la política pública encomendada y el uso de saberes y experiencias pedagógicas como recursos profesionales en el quehacer educativo, creando representaciones intersubjetivas que consolidan una manera de organización escolar entre sus actores.

Los dispositivos de investigación que ofrece el posgrado de la maestría en educación con campo en la gestión educativa, permite llegar a ese nivel de conceptualización, por lo que dicho término, se coloca en el ámbito educativo para ampliar la reflexión en torno a las dinámicas educativas introducidas en el enfoque

de los derechos de la niñez posibilitando un diálogo circular y situado en la cotidianidad y realidades inmediatas de las y los docentes en sus centros escolares.

Problema de investigación

Este estudio examina las perspectivas construidas por las y los docentes de la Escuela Primaria “Celerino Cano” en Huamantla, Tlaxcala, con respecto a las acciones que gestionan en los espacios escolares para promover los derechos de la niñez. El reconocimiento de los Derechos Humanos (DDHH) tiene una trascendencia social e histórica, reconocidos de manera legal y guardan una estrecha relación con las dinámicas actuales de la sociedad en una dimensión globalizada. En el marco de esta investigación, se parte del concepto de DDHH desde su representación como derecho positivo, siendo aquel reconocido en el marco legal e institucional mediado por el Estado, como aquel que es puesto con base a los valores éticos creados por la humanidad en un tiempo y espacio determinados (Bernal, 2015:56-57).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) en 1948 traza por primera vez, un listado de 30 derechos universales, considerándolos como:

[...] ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción (Naciones Unidas, 1948:34).

Referente que ha generado transformaciones estructurales en los distintos dispositivos jurídicos e institucionales en México, Cassin (1979; citado en Bernal, 2015:32), expone que:

[...] la Declaración Universal de los Derechos Humanos...primer texto jurídico internacional que formula un catálogo omnicompreensivo de derechos humanos...constituye sólo la primera fase del sistema diseñado para la protección internacional de los derechos humanos; la segunda fase debía consistir en la implementación de un instrumento jurídico internacional vinculante que la desarrollara (las convenciones); mientras que la tercera fase debía comportar la

puesta en práctica de las medidas de implementación (la Comisión de los Derechos Humanos).

El cumplimiento de estas fases a nivel nacional en relación con la ONU se establece a través de la firma y ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) en 1990, y la creación de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) en México en el mismo año. Esta última opera como un órgano desconcentrado del Estado, con carácter autónomo, encargado de velar por el ejercicio, protección y garantía de los DDHH; además, funge como órgano observante y regulador en la materia frente al Estado mexicano.

En concordancia con lo anterior, Castelán (2018:16) resalta que, "los derechos humanos son todas aquellas prerrogativas, principios o características que son inherentes a las personas y que posibilitan su desarrollo en la sociedad de manera digna. A los derechos humanos, también se les ha llamado derechos fundamentales". Con base en esta definición, se puede apreciar que otro de los propósitos de los DDHH es dignificar a las personas, es decir, permitir que éstas, en sociedad, puedan desarrollarse y crecer en un entorno y condiciones básicas que posibiliten el ejercicio pleno de sus libertades.

Medina (2020:172) al respecto señala que los DDHH son "aquellas condiciones inherentes al ser humano necesarias para garantizar el respeto a su dignidad, su desarrollo y trascendencia, ya sea de forma individual, social y/o colectiva, en todo tiempo, lugar y circunstancia". Se observan similitudes entre ambas definiciones, como la inherencia de estos derechos por el simple hecho de pertenecer al género humano y la búsqueda de la dignidad humana como parte de los fines en el reconocimiento, ejercicio y garantía de tales derechos.

Un aspecto relevante en la definición de Medina es el señalamiento de los derechos humanos en el plano individual, social y/o colectivo, reconociendo así la diversidad entre los diversos grupos sociales alrededor del mundo, enfatizando en la temporalidad y situación, evocando que los DDHH son parte de sucesos socio-históricos.

A partir de lo anterior, los DDHH se caracterizan según Becerra, Ruiz y Granados (2017), la ONU (2018) y la CNDH (2018) citados en Medina (2020:167) por algunos principios, los cuales comprenden:

- Universalidad: Los DDHH corresponden y deben aplicarse a todas las personas por igual.
- Interdependencia: Los DDHH están interrelacionados, ligados entre sí, de tal forma que, al observar, ejercer o reconocer uno de ellos, implica respetar y proteger todos aquellos derechos que se encuentran vinculados.
- Indivisibilidad: Los DDHH poseen un carácter indivisible, ya que son inherentes al ser humano y derivan de su dignidad, es decir, no se pueden fraccionar ni aplicar de forma segmentada.
- Progresividad: Constituye una obligación del Estado vigilar y asegurar el respeto y reconocimiento de los DDHH, así como el progreso en el desarrollo constructivo de los mismos, prohibiendo cualquier retroceso en los derechos.

Hablar del reconocimiento, defensa, ejercicio, protección y garantía de los DDHH constituye acciones esenciales para el bien común, como lo señalan Otero y Puy (2014:12). Estos autores destacan que la tarea, aunque difícil, no es renunciable, ya que cada violación de un derecho humano básico tiene un impacto significativo en la vida de las personas en sociedad. La garantía de los DDHH en las sociedades contemporáneas es crucial, ya que sienta las bases para que las generaciones actuales y futuras se familiaricen con este enfoque.

Los derechos de la niñez, en el contexto más amplio de los DDHH, representan una categoría especializada destinada a proteger y promover los intereses, el bienestar y el desarrollo integral de los niños y las niñas. La Convención sobre los Derechos del *Niño* (CDN), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, es el tratado internacional más relevante que establece

los derechos específicos de niñas y niños, reconociéndolos como individuos con dignidad y derechos inherentes.

La formulación de políticas públicas destinadas a garantizar las condiciones para el ejercicio de los derechos de la niñez, especialmente en el ámbito educativo, se han implementado diversas reformas en las últimas décadas. Gil Antón (2022) hace referencia a este fenómeno como la “tara sexenal”, destacando la tendencia temporal de los cambios institucionales durante los periodos gubernamentales, a pesar de que una transformación educativa efectiva requiere plazos más extensos. No obstante, todas comparten una característica esencial: la inclusión de la difusión y promoción de los DDHH de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) desde el ámbito escolar, fundamentándose en un marco de referencia internacional.

En este contexto, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) reconoce la necesidad de difundir y promover los derechos de la niñez. Esta iniciativa no sólo busca beneficiar a las generaciones presentes, sino que también proyecta sus beneficios hacia el futuro. Es una apuesta a largo plazo que busca construir una sociedad en la que el respeto y la promoción de los DDHH sean inherentes a la vida cotidiana.

La presente investigación se sitúa en el espacio intermedio entre el discurso institucionalmente encomendado y la narrativa construida cotidianamente desde la práctica docente, a fin de recuperar las perspectivas docentes, en torno a las conceptualizaciones de la niñez y sus derechos, nociones que se construyen y reconstruyen en el día a día en los espacios escolares; el acercamiento a los retos, desafíos y tareas pendientes en la significación de la perspectiva de los DDHH de la niñez desde en la cotidianidad de la organización escolar, contribuye a ampliar las reflexiones acerca de la niñez como sujetos protagónicos en la construcción de su realidad y en la formación de su identidad individual y colectiva, especialmente en el contexto de la escolarización. Esta perspectiva, marcada por la narrativa institucional, direcciona una nueva forma de gestionar la escuela.

Dar voz a los docentes para recuperar las perspectivas que han configurado a lo largo de su quehacer en el contexto escolar y cómo han incorporado el constructo

de los derechos de la niñez en los procesos de gestión escolar que emprenden para difundir y promover otros DDHH; brinda la posibilidad de comprender los alcances o limitaciones reales del trabajo escolar y la gestión educativa, al implementar la perspectiva de los derechos de la niñez en el campo educativo.

El enfoque del *Construccionismo social* brinda un marco teórico conceptual fundamental para nuestra investigación, resaltando cómo los individuos construyen significados y otorgan sentido a sus experiencias en función de sus realidades, dado que, las y los “docentes participan un proceso de escolarización de los niños eligiendo determinadas didácticas, optando por ciertas teorías y actuando según su propia concepción que tienen de infancia” (González, 2013:5).

De ese modo, este enfoque nos permite comprender las perspectivas que los docentes construyen socialmente a través de las interacciones y discursos que comparten con sus colegas en relación con la niñez. Además, la relevancia que tienen estas configuraciones en los procesos de gestión de los centros educativos como escenarios que posibilitan y moldean la construcción de identidades desde la subjetividad de los actores involucrados a lo largo del tiempo.

La reflexión y análisis de la cotidianidad escolar, en ese sentido, contribuye a generar nuevas líneas de investigación sobre el imaginario de la niñez, que permita una aproximación a la concepción de los docentes, y recuperar desde sus narrativas los significados y representaciones que sobre la infancia han construido a través de sus experiencias en un espacio institucionalizado.

Pregunta de investigación:

¿Cuáles son las perspectivas que han construido las y los docentes en torno a la niñez y sus derechos, como dispositivos que determinan su gestión en el escenario escolar?

Objetivo general:

Conocer a través de las narrativas de las y los docentes las perspectivas que han construido en torno a la niñez y sus derechos, como dispositivos que inciden en los procesos de gestión para su promoción en la escuela primaria Celerino Cano de la localidad de San José Xicohténcatl, Huamantla, Tlaxcala.

Objetivos específicos:

- Indagar a partir del discurso de las y los docentes de la escuela Celerino Cano, los significados construidos de la niñez y sus derechos.
- Recuperar, a través del estudio de caso, las narrativas de las y los docentes en relación con la niñez como sujetos de derechos, identificando los elementos que influyen en dicha posición y cómo ésta influye en las prácticas educativas.
- Investigar y analizar las representaciones simbólicas presentes en las narrativas de las y los docentes, en torno a la niñez como sujetos de derechos en el contexto educativo.

La recuperación de las narrativas construidas de las y los docentes en torno a su práctica profesional, es fundamental para comprender las dinámicas socioeducativas que se presentan en los centros escolares en función de una política pública educativa con enfoque de derechos de la niñez, pues existen tensiones pedagógicas entre “lo dado y lo que se considera posible” (Gimeno, 2006:34).

En ese horizonte de lo posible se entrecruzan aspectos que han acompañado la construcción que se tiene de la niñez, y a partir de ello, la orientación de su función profesional docente a través de la gestión escolar de sus centros educativos, que va más allá de los aspectos administrativos que burocratizan la actividad educativa.

De esa manera, las y los docentes establecen relaciones y dinámicas de interacción con la niñez basadas en aspectos sociohistóricos familiares y escolares, y los de profesionalización a partir de su formación y su práctica docente.

CAPÍTULO UNO MARCO CONTEXTUAL

*“...la transferencia educativa puede implicar discursos antes de prácticas”
(Steiner-Khamsi, 2002:151).*

Los estudios en torno a la niñez se han enriquecido desde las indagaciones y hallazgos de las diversas disciplinas y áreas académicas que han emprendido investigaciones en torno a la comprensión del proceso de aprendizaje o desarrollo; sin embargo, en el marco de los Derechos Humanos (DDHH) de la niñez, estudios sociológicos en la materia han logrado posicionar un campo de estudio en torno a los significados y representaciones de la niñez en las sociedades contemporáneas.

Lo que respecta a esta investigación, el análisis contextual en torno a los estudios sobre la niñez en el ámbito social aunado a los avances en materia de los DDHH da apertura a una primera reflexión con base al discurso de la política pública educativa desde la búsqueda de garantizar el derecho a la educación y lo que se espera de ella.

1.1 El *niño* como construcción social

La niñez durante su infancia crece y se desarrolla en un sistema de socialización como parte de su proceso de desenvolvimiento y comprensión de su mundo inmediato, a partir de conceptos, significados y representaciones acerca de ellos, desde aspectos sociales, culturales, económicos, políticos, entre otros componentes que acompañan su relación e interacción con su entorno cotidiano, ya sea en los ámbitos familiar, escolar y/o comunitario.

De ese modo, “*ser niño*” acontece en una realidad sistémicamente constituida a lo largo de la propia socio-historicidad humana, condición que permite nombrar todo aquello que nos es posible percibir, interpretar y comunicar acerca de cómo concebirlo; de igual manera, en donde estos individuos como sujetos sociales, crecen e interactúan en una realidad social y culturalmente dada (Searle, 1997:23). El “*niño*” en una realidad de hechos contextualizados, ha tenido a lo largo del tiempo diversas expresiones, que dan cuenta de las múltiples maneras de nombrarles, significarles y representarles; todo ello, a partir de un lenguaje instituido e

instituyente. Berger y Luckmann (2003:74), enfatizan en que la institucionalización se da en una tipificación de acciones reciprocas habitadas por diversos tipos de actores, una vez compartidas se vuelven accesibles en un determinado grupo social, permitiendo un sistema de control del comportamiento hacia una dirección determinada, en oposición a otras instituciones que puedan darse teórica e históricamente.

Esas construcciones parten de la conformación de instituciones que permiten establecer un consenso de lo que puede ser colectivizado micro y macro-socialmente compartido desde el lenguaje mismo; de acuerdo con Searle (1997:21), dichas construcciones son compartidas a partir del lenguaje, como herramienta que permite nombrar la realidad y consolidar hechos institucionales que enuncian como una verdad.

Los “*niños*” como una categoría que comprende a un sector poblacional de los no adultos, quienes necesariamente requieren del acompañamiento de la población adulta en un sistema de instituciones como la familia, la escuela y/o la comunidad, para desarrollarse social, emocional y cognitivamente; dichos escenarios considerados propicios en la construcción de su identidad individual y/o colectiva; aunado a una serie de cualidades que les describe y les caracteriza en función de los sucesos socio-históricos instituyentes. En palabras de Gimeno (2003:13-15), las categorías en relación con los niños se construyen en un discurso que se relaciona con las prácticas de estar con ellos y de tratarlos, siendo una construcción social significada por los adultos a partir de sus experiencias históricas.

De ese modo, han surgido diversas perspectivas a lo largo del tiempo que forman parte de las eventualidades históricas que han ido colocando a los *niños* como tema fundamental de atención y comprensión, como parte de la construcción social propia de la modernidad (Ariés, 1987; citado en Luaces, 2021:55), al disponer sólo de las representaciones que se han elaborado históricamente sobre cómo vivían, cómo eran tratados y cómo se les pensaba (Buckingham, 2002:46; citado en Gimeno, 2003:31).

Esta etapa temprana de la vida de una persona es conceptualizada como "infancia", concepto que se emplea para abarcar y reconocer las diversas experiencias, contextos y realidades que viven los *niños* en su periodo de desarrollo. La palabra "infancia" sugiere una comprensión más amplia y diversa de las vivencias infantiles, reconociendo que no todas las infancias son iguales y que están influenciadas por factores como la cultura, el entorno socioeconómico, el contexto familiar, entre otros.

Etimológicamente la palabra infancia de acuerdo con la Real Academia Española (RAE) proviene del latín *infantia* cuyo significado primario alude a la incapacidad de hablar como aquello que no tienen voz (Pavez, 2012:82); por otro lado, Wasserman (2001:61; citado en Pavez, 2012:82) señala que su significado sitúa a la persona que no es legítima para tener la palabra. De esa manera, la infancia parte de una concepción que le invisibiliza, limitando su desenvolvimiento y obstaculizando toda forma de expresión. DeMause (1982:123-124), inspirado en la psicogenética de la infancia, plantea tres formas de relación paterno-filiales, que los adultos han tenido a lo largo de la historia, las cuales son:

Reacción proyectiva: utiliza al niño/a como vehículo donde se proyectan y se descargan los acontecimientos del inconsciente del adulto, de forma que el niño/a se convierte en un tipo de recipiente.

Reacción de inversión: utiliza al niño/a como sustituto de una figura adulta importante en su propia infancia...debe satisfacer necesidades afectivas de los adultos y está 'protegido' mientras el adulto obtiene un provecho y reduce sus ansiedades.

Reacción empática: manifiesta una actitud comprensiva respecto al niño/a, sus necesidades y sus reacciones.

Los aportes de DeMause (1982) desde las relaciones *niño-adulto*, son parte de esa construcción socio-histórica de la niñez, que permiten tener una configuración de tres perspectivas: una moralista que cosifica, una científicista que intenta comprenderla y una de preocupación pedagógica por la protección (DeMause, 1982:125).

De esta última perspectiva, han surgido modelos como la sociología de la infancia, un enfoque que brinda las herramientas para reflexionar el fenómeno social de la niñez como un constructo social, quien rechaza la percepción de los *niños*

como seres pre-sociales y como una etapa transitoria a la vida adulta, sino como un campo de estudio que emerge y los concibe como sujetos de derechos y actores sociales (Pavez, 2012:99).

Desde esta corriente de pensamiento, Gaitán (2006; citado en Pavez, 2012:83) conceptualiza a la infancia como “una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder, mientras que las niñas y los niños serían el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social”. Relaciones que convergen en ese encuentro filial entre adultos y los *niños*, en entornos caracterizados por costumbres y hábitos, que conforman significados y representaciones de acuerdo a su contexto de interacción y desenvolvimiento; de ese modo, se habla también de las infancias, que no es un término en función de la pluralidad cuantificable de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA), sino una categoría que permite reconocerles en su diversidad de contextos e identidades, así como una variable más para el análisis social, tanto que la infancia no es perteneciente a un fenómeno único y universal (James y Prout, 1990:8; citado en Pavez, 2012:94), sino que la categoría de infancia se contextualiza en función de su entorno socializador con representaciones culturales (etnia, género, actividad económica y política, etcétera).

Diversas disciplinas acompañan la construcción de esas representaciones que han ido conformando nichos académicos, habiendo aportes filosóficos, antropológicos, sociológicos, psicológicos, políticos, entre otras corrientes ilustradas, que multidisciplinariamente hacen una construcción categórica de la infancia y clasificación en función de características en una imagen prototípica e idílica de ese sector poblacional, así lo precisa Gimeno (2003:102) al señalar que:

El discurso científico sobre la niñez y su evolución es una argumentación que, junto a otros discursos y las prácticas concretas de trato a los niños, definen lo que entendemos por infancia y lo que determina el trato que le damos y los sentimientos que nos relacionan con ella.

La pedagogía al ser una disciplina académica amplia hace uso de aportaciones de otras áreas profesionales, que le permiten colocar a la persona en su estudio como un ser configurado multidimensionalmente, por lo tanto:

A partir de la creencia de que los seres humanos son moldeables, se irá abriendo paso a la idea de que el sujeto moderno es un ser encauzado, dirigido, que no es el fruto espontáneo de la naturaleza que pueda darse por terminado ni tiene su destino prefijado (Gimeno, 2003:35).

La creencia sobre la posibilidad de moldear a los seres humanos como punto de partida, introduce la idea de que el sujeto moderno no es un producto espontáneo de la naturaleza ni tiene su destino predeterminado, sino que es un ser encauzado y dirigido, sugiere que la construcción de la identidad personal o colectiva está sujeta a diversos contextos a lo largo de la vida, donde las interacciones sociales desempeñan un papel crucial en este proceso; Bauman (2002:245), precisa que:

La identidad de una sociedad se arraiga en una red más o menos invariante de relaciones sociales. La naturaleza <<societal>> de la sociedad consiste por encima de todo en una red de interdependencias desarrolladas y mantenidas a través de la interacción humana.

De esa manera, y desde la lectura comprensiva de la niñez, ha creado un marco legal e institucional orientado a la protección y promoción de los derechos de niñas, niños y adolescentes (NNA), desde la perspectiva de sujetos de derecho; por lo que, a finales del siglo XX se consolida una visión institucional universal pensada para el bienestar social de las infancias desde sus procesos de socialización, teniendo como el más aceptable referente a nivel mundial la Convención sobre los Derechos del “Niño” (CDN, 1990), documento que establece un listado de derechos que puedan orientar las acciones de los diversos gobiernos asociados a la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

La aceptación global sobre los derechos humanos y de la niñez ha traspasado fronteras, y la CDN como referente para el diseño de políticas públicas para su atención, protección y educación; han permitido que NNA aparezcan ya no sólo en el ámbito legal, sino también en una estructura discursiva que les coloca como un sector población de importante atención. Sin embargo, debe reconocerse que:

Las grandes declaraciones de los derechos humanos afirman que los seres humanos nacemos libres, iguales y no sometidos a servidumbre, pero nacemos también en el interior de sociedades jerarquizadas, heredades de una historia, caracterizadas por instituciones y organizaciones que tienen un peso determinado

en nuestros modos de ser, de pensar, de actuar, y de sentir, y que por lo tanto inciden en la formación de nuestra propia identidad (Álvarez-Uría y Varela, 2009:12).

Tal situación enmarca el enfoque de derechos humanos como un ideal a alcanzar, que aprehende socialmente en un universo de estructuras socioculturales, que crean una interpretación y ajustes en función de las interacciones de cada grupo humano en función de su contexto; de ese modo, la categorización de niñez está sujeta a esos acomodos, que desde dichos organismos internacionales y sus investigaciones, los colocan como un sector poblacional en situación de vulnerabilidad, ya que la transferencia de dichos supra-valores, son mediados por una serie de aspectos, fundamentalmente socioculturales.

De acuerdo con Gimeno y Pérez (2008:70), hoy más que nunca, el desarrollo de niñas, niños y adolescentes (NNA) es parte un constructo social donde las personas, objetos, espacios y creaciones culturales, políticas e históricas determinan el sentido de su configuración; por lo que, la perspectiva que se tenga de ellas y ellos, son determinantes para la construcción de ambientes que acompañen la configuración de su personalidad, así como las condiciones que les permita desarrollarse y desenvolverse en un mundo referenciado por distintos dispositivos institucionalizados.

La definición de NNA en su categoría jurídica como se pone en evidencia, toma en cuenta sólo su edad y aspectos de desarrollo respecto a dicho criterio para diferenciar entre niñez y adolescencia. Pero lo que respecta a esta investigación, se opta por emplear los conceptos de niñez e infancias, que propiamente no se diferencian por su connotación de lo singular o plural, sino el concepto no sólo referida a una etapa de desarrollo fundamental para la humanidad, sino, como un sector poblacional en situaciones de vulnerabilidad; y el concepto de infancias sirva para reconocer que dicho sector crece y se desarrolla con base a diversos componentes sociales, culturales, económicos, políticos, geográficos, entre otros aspectos, que dan cuenta de la heterogeneidad de la infancia, por lo que no se le debe tratar como una generalidad, dicho concepto permite visibilizar y tomar a NNA como sujetos de derechos (Castelán et al., 2012:25).

1.2 Los derechos de la niñez en la política pública educativa

El presente apartado centra su análisis en cómo las políticas internacionales en materia de Derechos Humanos (DDHH), en particular los Derechos de la Niñez, se colocan en un escenario estratégico para la construcción de un esquema escolarizado que promueva dichos valores suprapositivos, que trascienden a los aspectos sociales y/o culturales a través de la educación.

La educación como un derecho reconocido desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH, 1948) plantea éste como un medio para la difusión y promoción de los DDHH, expresándose de la siguiente manera en su Artículo 26 párrafo segundo:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos del hombre y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (Naciones Unidas, 1948:36).

Perspectiva que posiciona a la educación como un derecho fundamental abriendo la puerta a la garantía de otros derechos contemplados en la CDN, haciendo de los espacios educativos los primeros escenarios donde el Estado, a través de las instituciones, y en particular, las escuelas deben crear las condiciones y actividades que permitan experimentar estos derechos, para el ejercicio pleno de los individuos en la vida cotidiana. Delgado (2013:8), señala que “los derechos humanos...no son parcialidades temáticas de los programas de estudio...no pueden ser ideas o palabras huecas en los discursos, deben concretizarse mediante políticas públicas, actos y actitudes”.

En esa concretización de las políticas públicas esenciales para que los DDHH trascienden más allá del discurso y cobren sentido en la actividad de la vida cotidiana de las personas, deben ser difundidos y promovidos desde los centros educativos, idea que se fortalece en la CDN en su Artículo 29 inciso b, donde se fundamenta que el derecho a la educación debe estar orientado a “inculcar al niño

el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas” (UNICEF, 2006:23).

Considerando los fines planteados en materia educativa en un carácter universal y ante la preocupación de las dificultades para garantizar el acceso a la escolarización y los altos índices de analfabetismo en el mundo, organizaciones como Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial (BM), convocaron a la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, que tuvo lugar y fecha en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990.

Teniendo en puerta la entrada del próximo siglo, la conferencia mundial marcó un referente en cuanto a los objetivos de la educación, en la que se pone énfasis en ampliar la cobertura para el acceso a la educación básica de la niñez, no sólo para satisfacer las necesidades de aprendizaje de ese sector poblacional, sino también para a través de la educación se mejoren las condiciones de vida de las personas, por lo que, al conferir esa satisfacción de necesidades coadyuva el respeto de los derechos humanos para la paz, la justicia y la igualdad (UNESCO, 1990:7-8).

Como resultado de dicha conferencia mundial, se creó el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Marco de Acción), planteando como metas: acceso universal a la educación primaria, aumentar a 80% el logro de aprendizajes considerados necesarios, reducir en un 50% el analfabetismo en personas adultas, tener ahínco en la alfabetización de las mujeres para cerrar las brechas por cuestiones de género, ampliar los servicios de capacitación para el empleo y la productividad y, el aumento de la adquisición de conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor por medio de la educación (UNESCO, 1990:19-20).

Con base a las metas reconocidas en el párrafo anterior, México ha tenido un impacto gradual en el periodo de 1990 al 2000, pasando del reconocimiento de

la educación primaria obligatoria en 1934 a considerar la educación básica obligatoria contemplando primaria y secundaria para el año de 1993; atendiendo así la cobertura, elevando con ello la satisfacción de las necesidades educativas de aprendizaje para la población en dicha época.

En el marco de la entrada del nuevo milenio y dando seguimiento al cumplimiento e impacto del Marco de Acción de 1990, para el año 2000, el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, Senegal; convocado por la UNESCO, abrió un ejercicio de evaluación de las metas planteadas para lograrse en el periodo de 1990 a 1999. Dentro de los logros significativos, se identifican la ampliación de la cobertura educativa básica y la reducción del analfabetismo, teniendo como oportunidades para los próximos años, garantizar la permanencia de las y los educandos, así como evitar la deserción escolar. De igual forma, la atención educativa de la primera infancia se consideró elemental, por lo que se planteó la necesidad de ampliar la cobertura de educación básica considerando a dicho sector; a su vez, una vez que los Estados parte adoptaron la CDN, se busca garantizar una inversión económica sustantiva para darle sostenibilidad las políticas públicas educativas de cada nación, que brinden gradualmente el desarrollo de las naciones a través de la educación (UNESCO, 2000:13-15).

Dicho Foro, permitió tener un balance de las metas logradas en una década, sirviendo como un ejercicio que da sustento a continuar con un trabajo conjunto entre las naciones y, por tanto, trazar nuevas metas. Éstas ahora comprendieron un periodo de 15 años, del 2000 al 2015, siendo las más sustantivas en el marco de la investigación, las siguientes:

- a) Las escuelas deben ser respetadas y protegidas como santuarios y zonas de paz. Los programas de educación han de concebirse de modo que...fortalezcan el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales proclamados en la DUDH (UNESCO, 2000:19);
- b) Para determinar los logros de los aprendizajes se requiere del establecimiento de estándares de calidad y de procesos permanentes de monitoreo y evaluación (UNESCO, 2000:38);

- c) La existencia de marcos normativos que hagan efectivo los derechos de los niños, niñas y adolescentes de participar, junto a sus maestros, padres y comunidad (UNESCO, 2000:39);
- d) Formular políticas educativas de inclusión, que den lugar a la definición de metas y prioridades de acuerdo con las diferentes categorías de población excluida en cada país y a establecer los marcos legales e institucionales para hacer efectiva y exigible la inclusión como una responsabilidad colectiva (UNESCO, 2000:39);
- e) Además, la expansión del sistema educativo entraña una mayor sensibilidad con respecto al medio ambiente y un mejor conocimiento de los derechos y deberes fundamentales de las personas, refuerza la conciencia de la ciudadanía y la participación esclarecida en la vida cívica en su conjunto (UNESCO, 2000:45).

A partir de la promoción de dichas metas, los impactos han sido sustantivos tanto en el ámbito global y local en materia educativa; lo que respecta al nivel internacional, en el año 2001 el Comité de los Derechos del *Niño* (Comité) de la ONU en su primera Observación General para los Estados Parte que han ratificado la CDN, precisa los propósitos de la educación, los cuales retoma del Foro y los hace explícitos; evitando redundar en la información ya contenida previamente, lo que se destaca de dicha observación es que:

La educación a la que tiene derecho los niños es aquella que se concibe para prepararlo para la vida cotidiana, fortalecer su capacidad de disfrutar de todos los derechos humanos y fomentar una cultura en la que prevalezcan unos valores de derechos adecuados...logre en el transcurso de su vida una respuesta equilibrada y respetuosa de los derechos humanos a las dificultades que acompañan a un periodo de cambios fundamentales impulsados por la mundialización (Naciones Unidas, 2001:2).

La educación en la esfera de los derechos del *niño*, propicia la discusión, reflexión, difusión y promoción de los mismos en los diferentes ámbitos de la vida en la que se desenvuelve, crece y se desarrollan las infancias; por ello, es preciso, que se gestionen las condiciones sociales a través de las cuales las instituciones educativas, promuevan el ejercicio de los DDHH, desde los ámbitos de la educación

formal y la no formal, con la finalidad de que los *niños* aprendan y vivan lo que son esos derechos observando la aplicación en la práctica de las normas de derechos humanos, ya sea en el hogar, en la escuela y en la comunidad (Naciones Unidas, 2001:6-7).

Es decir, que mediante la tarea obligada del Estado para garantizar los DDHH de las personas, éste debe poner en práctica las características y principios de los propios DDHH, en la manera en que éstos formen parte de la vida institucional para el establecimiento de la paz, igualdad y justicia, podrán existir las condiciones sustantivas para hablar de un ejercicio pleno de los DDHH. Se han reconocido dos perspectivas del principio de inclusión educativa, por un lado, tiende a posicionar a la educación como un medio para potenciar las habilidades y capacidades que contribuyan a un ejercicio de competitividad social, desde esta lectura, la inclusión emplea un ejercicio de discriminación para una atención diferenciada y particularizada; por otro lado, se considera al escenario educativo como un espacio para reconocer y destacar las características heterogéneas de las y los educandos que orienten la justicia social, es decir, desde este enfoque, la inclusión presta atención a los aspectos que mantienen a ciertos sectores en situaciones de vulnerabilidad.

El autor Martínez-Usarralde (2021:108-109) sostiene que existe una discusión global en torno a ambos enfoques sobre inclusión educativa, uno es gestionado por la UNESCO, al considerar a la inclusión educativa como un enfoque que parte de la pedagogía crítica y del modelo de los DDHH, con base a una concepción emancipadora de las personas para la justicia social, buscando garantizar oportunidades de aprendizaje para los más desfavorecidos, responsabilizando a las instituciones educativas para crear espacios escolares públicos, creativos y seguros. Por otro lado, en una perspectiva corporativizada, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), plantea la inclusión educativa como un ejercicio vinculado al desarrollo económico mediante prácticas meritocráticas que conllevan a un ejercicio redistributivo en la lógica de igual de logros es equivalente a la igualdad de procesos.

Dichas perspectivas documentadas por Ornelas (1995:245), al señalar que existen tres esquemas de intencionalidad educativa, una de ellas es la corporativista, que plantea que el acceso a la educación gratuita garantiza la igualdad de oportunidades ante la ley; otro enfoque es el del neoliberalismo, que aboga que la privatización de la educación facilitará las oportunidades para la igualdad y mejorará sistema educativo y económico, y la perspectiva democrática y equitativa, plantea un proyecto a largo plazo que permita la igualdad de oportunidades para resultados uniformes de aprendizajes que tiendan puentes para la equidad entre las clases sociales.

De ese modo, los modelos educativos conllevan a posicionar a actores e instituciones de forma estratégica y, a su vez, a encauzar propósitos orientados al progreso, desarrollo o crecimiento socioeconómico. Entre los organismos antes mencionados, el Estado juega un papel fundamental, donde desde una perspectiva corporativista-privatizadora, éste debe subsidiar a los centros educativos para que trabajen de forma competitiva en función de las características y necesidades georreferenciadas e incluso socio-estratificadas, mientras que desde enfoque democrático y equitativo, le adjudica al Estado el rol sustantivo de garantizar dicho derecho, depositando en éste, las facultades para gestionar una política nacional e intercultural en función de una heterogeneidad social, que les permita el desarrollo de una vida digna con base a la justicia social.

El involucramiento de ambas instancias internacionales en el ámbito educativo en años recientes, han tenido un gran impacto en el país, generando polémica. Un ejemplo de ello fue la reforma educativa implementada a partir de la perspectiva de la OCDE desde el año 2010, reforma que introdujo un modelo basado en competencias, un sistema de evaluación educativa, un esquema de incentivos para la mejora del sector y un mecanismo de rendición de cuentas para garantizar la eficacia del servicio; reforma que tuvo lugar en México durante el periodo 2012-2018.

Dicha política fue muestra evidente de una perspectiva corporativista-neoliberal, desde el empleo de ciertos conceptos y la estructura organizativa, ésta

tuvo resistencias en varias regiones del país, mediante movilizaciones y paros de actividades educativas por parte de sectores magisteriales, al considerarse una reforma impuesta, fuera de contexto y respondiente a una agenda internacional de intereses económicos; así lo constata Coll (2018:158), al decir que “el ejercicio central de la nueva reforma ha sido y sigue siendo la aplicación de exámenes estandarizados, instrumentalizadores del conocimiento, homogeneizadores y de aplicación masiva”. Reforma que también se reconoció más como una reforma laboral, que educativa, pues de acuerdo con Navarro (2018:12):

...la aplicación de la reforma ha generado graves conflictos y un ambiente de temor y angustia entre un gran número de docentes ante la incertidumbre de su futuro laboral y ha trastocado el ámbito escolar en un espacio de tutelaje y control cotidiano que quebranta el espíritu del trabajo colaborativo que debe prevalecer en la escuela y que pretende sustituirse por otro que predomine la concepción del trabajo docente competitivo e individualista que permea la reforma.

Para la gubernatura nacional de 2018 al 2024, se comprometió a revertir dicha política pública educativa, y construir un nuevo modelo educativo que diera respuesta a las exigencias magisteriales, y se armonizará a su proyecto de nación, el cual ha colocado prioritariamente la atención de los sectores sociales históricamente excluidos. Así lo dio a conocer la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2019:2), al señalar que:

Esta concepción de la educación que promueve la transformación de la sociedad derivó en la propuesta de construir la Nueva Escuela Mexicana (NEM) a lo largo del trayecto de los 0 a los 23 años, con la clara idea de que la educación deberá ser entendida para toda la vida, bajo el concepto de aprender a aprender, actualización continua, adaptación a los cambios, y aprendizaje permanente.

A la fecha, la construcción de ese modelo educativo, se abandera del proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que se armoniza al enfoque de educación inclusiva promovido por la UNESCO; en virtud de un proyecto educativo, que atienda los grupos en situaciones de vulnerabilidad que brinda capacidad de agencia en la ciudadanía, gestione las condiciones para el ejercicio de sus DDHH para la igualdad sustantiva entre la diversidad social, se creen escenarios sociales y educativos que promuevan una cultura de paz, entre otros propósitos, que permitan la dignificación humana y un estado bienestar social desde una práctica comunitaria.

El planteamiento de una contrarreforma educativa se traza desde el Plan Nacional de Desarrollo (PND), al señalar que:

...el gobierno federal se comprometió desde un inicio a mejorar las condiciones materiales de las escuelas del país, a garantizar el acceso de todos los jóvenes a la educación y a revertir la mal llamada reforma educativa. La Secretaría de Educación Pública tiene la tarea de dignificar los centros escolares y el Ejecutivo federal, el Congreso de la Unión y el magisterio nacional se encuentran en un proceso de diálogo para construir un nuevo marco legal para la enseñanza (DOF, 2019:12-13).

Cobrando relevancia en la modificación del Artículo 3ro constitucional en el 2019, en la que mantiene el reconocimiento de la educación básica desde el preescolar hasta la secundaria, y su carácter de obligatoriedad por parte del Estado se extiende hasta la educación media superior y superior, quien debe fomentar la inclusión, permanencia y continuidad educativa de cada persona; de igual manera, se coloca por primera vez los principios de inclusión y universal, se equiparan a los de obligatoriedad, gratuidad y laicidad (DOF, 2024:5).

Ante dicha armonización constitucional, la Ley General de Educación (LGE) cobra una dirección totalmente diferente en cuanto a la postura que le antecede; lo que concierne a la actual LGE plantea como uno de sus fines esenciales orientarse a:

...un proceso permanente centrado en el aprendizaje del educando, que contribuye a su desarrollo humano integral y a la transformación de la sociedad; es factor determinante para la adquisición de conocimientos significativos y la formación integral para la vida de las personas con un sentido de pertenencia social basado en el respeto de la diversidad, y es medio fundamental para la construcción de una sociedad equitativa y solidaria (DOF, 2019:2).

La postura que plantea en la LGE se armoniza con los objetivos de la educación establecidos por la UNESCO, en la búsqueda de responder a la consolidación de un esquema de valores universales para el desarrollo humano de una forma integral, a través de un ejercicio de trabajo colectivo y comunitario.

De ese modo, la actividad educativa no sólo se centra en los centros educativos, sino que también, se presta atención a fomentar escenarios educativos desde los ámbitos no formales, como lo son la familia, la comunidad y hoy en día, los medios masivos y redes sociales digitales de comunicación. Escenarios aún

complejos de incidir, pero desde la postura crítica para la formación ciudadana, la idea es que cada persona en un ejercicio de colectividad reflexione y tome decisiones en torno todo aquello que se le presente en la vida cotidiana y contextualizada.

El proceso de construcción de la NEM entre los años 2020 y 2022 se vio obstaculizado por la pandemia del COVID-19, por lo que la atención de la tarea educativa se centró en dar respuesta a la garantía de tal derecho ante las circunstancias que trajo y ha traído consigo la contingencia sanitaria. Pero a principios del año 2022, se ha retomado la ruta de reflexión, análisis y construcción del plan de estudios para la educación básica, el que entrará en un proceso de análisis y reflexión en el ciclo escolar 2022-2023 a través de los Consejos Técnicos Escolares (CTE).

Lo que representa un espacio de coyuntura fundamental, para poder reflexionar y analizar desde las narrativas construidas por las y los docentes, las implicaciones y retos de una propuesta educativa de tal calado; recuperar sus percepciones, resultan esenciales para comprender el significado de la construcción e implementación de un plan de estudios, pues siguiendo a Ornelas (1995:131) señala que “el maestro es el agente principal de la educación, es el eje en que descansa la actividad práctica de todo el aparato escolar...como mediador de todo el proceso”.

Actualmente, y cada vez con mayor presencia sistémica, la política educativa forma parte de los ejes rectores de las perspectivas de gobernanza de un Estado nación; aunado a la influencia de organismos internacionales, que influyen en el trazo de una corriente educativa apta para las dinámicas geo-territorialmente globales. Colocar al *niño* como sujeto activo para el cambio y transformación de su realidad; en esta investigación, se presta atención a la niñez como sujetos de derechos y éstos como parte de los procesos de gestión que emprenden los docentes en los centros escolares.

1.3 Dispositivos normativos vinculados a los derechos de niñas, niños y adolescentes en el marco escolar

En México desde la década de los años 90 la niñez ha sido colocada en el centro de las acciones impulsadas por el Estado para su protección, asistencia, cuidado y educación. Esto se fundamenta en un marco jurídico establecido a partir de la firma y ratificación de la Convención de los Derechos del *Niño* (CDN).

Desde la perspectiva de educación integral y holística, la política educativa que está por emprenderse en el escenario práctico, debe verse mayormente favorecido por políticas sociales y económicas, que coadyuven desde lo no formal, en la mejoría de las condiciones sociales y económicas de las familias y las comunidades; de lo contrario, si todo el esfuerzo y tarea de transformación recae en el espacio escolar, la estación próxima sería el *educacionismo*, la cual Carmona (1967) citado en Pérez (1978:32) define como esa “generalizada actitud de quienes atribuyen propiedades mágicas a la educación, y pretenden que primero debe educarse y luego atacar todo lo demás”.

Desde esta perspectiva discursiva, el Estado asume la responsabilidad de crear las condiciones esenciales para lograr un equilibrio en las relaciones de poder entre la infancia y los adultos. Esto se refleja en la armonización de las leyes en materia de Derechos Humanos (DDHH), evidenciada en la modificación al Artículo 1ro constitucional en 2011, que reconoce los DDHH. Posteriormente, en 2014, se consolida la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), que retoma el principio del "interés superior" para reconocer los derechos fundamentales de la infancia y establecer mecanismos que orienten las políticas públicas y la toma de decisiones, coadyuvando así a la garantía de estos derechos.

El texto establece que todas las personas en México gozarán de los DDHH reconocidos en la Constitución y en los tratados internacionales, y su ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que establece la Constitución. Además, indica que las normas relativas a los derechos

humanos se interpretarán de conformidad con la Constitución y los tratados internacionales, favoreciendo en todo momento la protección más amplia de las personas.

Esta modificación constitucional implica una nueva configuración del orden gubernamental, donde el Estado adquiere la obligación de generar las condiciones institucionales, estructurales y organizacionales para que la ciudadanía pueda ejercer dichos derechos. El ejercicio de los derechos humanos establece a las personas como sujetos con igualdad, el reconocimiento de libertades y el ejercicio pleno de los derechos. Este enfoque emergente, ha consolidado una narrativa institucional, que coloca a NNA como sujetos de derechos, teniendo como eje rector el denominado 'interés superior'; principio que orienta todas las acciones gubernamentales y sociales, al generar las mejores condiciones contextuales para el ejercicio pleno de los derechos de las infancias.

De ese modo, los DDHH habrán de formar parte de la vida cotidiana para que trasciendan del papel a la satisfacción de una vida digna entre las personas y sus sociedades, en palabras de Höffe (2000:166) se puede decir que “los derechos humanos, en lugar de quedar en meras palabras, adquieran la fuerza de la realización, han de convertirse en componente sólido del mundo social”; ese componente social es trasladar dicha perspectiva filosófica, moral y jurídica a una actividad colectivizada, siguiendo a Höffe (2000:168) precisa que “los derechos humanos son por tanto derechos jurídicos y, a la vez, suprapositivos, morales”. Por lo que en la política actual en la materia de DDHH, encuentra en su estructura escolarizada como una forma de garantizar el derecho a la educación, como el medio y los espacios en donde que pueden traducirse esas expresiones suprapositivas en un ejercicio vivencial para consolidar una idea de dignificación humana en potencia.

Los autores Otero y Puy (2014:9) señalan que “sólo las sociedades que respetan los derechos humanos ofrecerán a sus ciudadanos una vida justa para desarrollarse como personas, protegiendo la dignidad del ser humano como base

del bien común y sustento de la paz”; por lo que, la ausencia de esas condiciones para el ejercicio de los DDHH, el bien común, la paz, la dignificación humana, se vuelcan en un discurso carente y vacío en la práctica. ¿Será entonces que la puesta en marcha de la NEM sea una forma de buscar el logro de esos fines sociales? Sin duda, una pregunta que podrá responderse en los próximos años, una vez puesta en marcha el nuevo plan curricular de 2022, lo que compete ahora a través de esta investigación, es reflexionar en torno a las perspectivas de los actores que le darán vida y sentido a dicha política pública, es decir, recuperar la voz de las y los docentes, a quienes hoy se les reconoce como un elemento central para crear las condiciones en las que los fines educativos del nuevo modelo cobren relevancia en el corto, mediano y largo plazo, en ese sentido, es de suma importancia comprender su fines a partir de los significados, narrativas y descripciones que tienen las y los actores educativos respecto al tema de los derechos de las infancias en el ámbito escolar.

Una de esas modificaciones corresponde al Artículo 4to constitucional que tuvo lugar en el 2011, que faculta y responsabiliza al Estado para generar las condiciones necesarias que garantizar los derechos de NNA; éste a la letra dice:

En todas las decisiones y actuaciones del Estado se velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos. Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. Este principio deberá guiar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez (DOF, 2024:10).

Lo que abrió la posibilidad de incidir en la construcción de una Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) en el año 2014, en su Artículo 5to reconoce que “son niñas y niños los menores de doce años, y adolescentes las personas de entre doce años cumplidos y menos de dieciocho años de edad” (DOF, 2014:5). La protección de la infancia como sujetos en situación de vulnerabilidad, brinda una perspectiva como sujetos de derechos y, por tanto, la identificación de vulnerabilidad, basada en las condiciones del entorno de crecimiento y desarrollo, es decir, prestar atención a los contextos inmediatos, diferenciados y complejos, en los que las infancias nacen, crecen y se desarrollan.

La propuesta legislativa rompe con un paradigma tutelar, para pasar una mirada holística de la infancia, que, en palabras de Castelán et al., (2012:119) señalan que “debe despejarse en forma definitiva, la idea que los *niños* son objetos, no son depositarios del conocimiento de los adultos, esto es necesario para acceder a la visión de la infancia activa”.

Por lo que, la nueva y actual LGDNNA, da respuesta a los principios categóricos de la CDN, la que también se puede reconocer como un marco normativo de vanguardia por sus características de primer nivel, como fruto de un trabajo coordinado y colaborativo entre la sociedad civil y el Estado; la propuesta surgió de un trabajo previo entre organizaciones no gubernamentales, a través de foros de participación infantil, así como debates y parlamentos entre NNA y tomadores de decisión, una de ellas de mayor relevancia ha sido la Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM).

En ese sentido, los aspectos relevantes de la LGDNNA (DOF, 2014:1-2), son:

- *Reconoce a NNA como sujetos de derechos, y establece de forma explícita los principios rectores y los derechos a garantizar.*
- *La creación de un Sistema Nacional de Protección Integral de los Derechos de NNA (SIPINNA) que preside el presidente de la república.*
- *La consolidación de un Programa Nacional de Protección Integral de NNA (PRONAPINNA), acorde a los programas de los tres órdenes de gobierno (federal, estatal y municipal).*
- *El establecimiento de las Procuradurías de Protección de NNA, a cargo y coordinados por los diferentes niveles de los Sistemas DIF (federal, estatal y nacional).*
- *Aplicación sustantiva de la política pública nacional, estatal y municipal en materia de derechos de la infancia, con base a los principios del interés superior y la participación infantil.*

Como se pone en evidencia, la política actual en materia de derechos de las infancias implica un trabajo integral y coordinado entre los tres órdenes de gobierno; creando así, un sistema espejo para la armonización legislativa y transversalización institucional y organizacional.

Dicho efecto, se sustenta en la reforma del Artículo 73 constitucional, modificado en el 2011; que faculta al congreso:

Expedir leyes que establezcan la concurrencia de la Federación, los Estados, el Distrito Federal y los Municipios, en el ámbito de sus respectivas competencias, en materia de derechos de niñas, niños y adolescentes, velando en todo momento por el interés superior de los mismos y cumpliendo con los tratados internacionales de la materia, de los que México sea parte (DOF, 2024:77).

Lo que le brinda un significado y paraguas jurídico, en el establecimiento de los SIPINNA, de los cuales dependerá todo el resto de las disposiciones legales, institucionales y organizacionales para el cumplimiento de la LGDNNA; la cual, establece en su Artículo 125, lo siguiente:

Para asegurar una adecuada protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, se crea el Sistema Nacional de Protección Integral, como instancia encargada de establecer instrumentos, políticas, procedimientos, servicios y acciones de protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes (DOF, 2014:56).

Lo que representa una forma innovadora de organización gubernamental, en la que todas las secretarías en el ámbito de sus competencias se integran para establecer las políticas públicas en materia de infancia con base al principio del interés superior; dicho Sistema, si bien lo preside el presidente de la república, su aspecto operativo, recae en una figura denominada Secretaría Ejecutiva, la cual tendrá como facultades:

Artículo 130. La coordinación operativa del Sistema Nacional de Protección Integral recaerá en un órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Gobernación, que ejercerá las funciones de Secretaría Ejecutiva (DOF, 2014:59).

En apoyo a la gestión de acciones estratégicas con las entidades federativas, se destacan entre las más relevantes establecidas en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) (DOF, 2014:58-59):

- I. Coordinar las acciones entre las dependencias y las entidades competentes de la Administración Pública Federal que deriven de la presente Ley;*
- II. Elaborar el anteproyecto del Programa Nacional para someterlo a consideración de los miembros del Sistema;*
- VI. Apoyar al Sistema Nacional de Protección Integral en la ejecución y seguimiento de los acuerdos y resoluciones emitidos;*
- XI. Asesorar y apoyar a los gobiernos de las entidades federativas, así como a las autoridades federales que lo requieran para el ejercicio de sus atribuciones;*
- XIII. Proporcionar la información necesaria al CONEVAL, para la evaluación de las políticas de desarrollo social vinculadas con la protección de niñas, niños y adolescentes;*

XV. Coordinar con las Secretarías Ejecutivas de los Sistemas de las Entidades la articulación de la política nacional, así como el intercambio de información necesaria a efecto de dar cumplimiento con el objeto de esta Ley.

Dichos aspectos del SIPINNA y su Secretaría Ejecutiva, se trasladan en efecto espejo, en el marco de sus respectivas competencias jurisdiccionales, territoriales y socioculturales; ya que este paradigma en materia de derechos de las infancias, convoca a mirar, reconocer, atender y llevar a cabo todas las acciones que sean necesarias para la garantía de los derechos de NNA en función de sus características, necesidades, intereses y situaciones contextuales.

De ese modo, la conformación de los Sistemas en sus distintos niveles de gobierno, brindan estratégicamente la posibilidad de actuar integralmente para la protección integral de la infancia, la consolidación de un sistema de información que evidencie las situaciones primordiales a atender, así como los avances en la aplicación de las diversas políticas públicas de carácter transversal e interinstitucional.

Lo que respecta a los Sistemas Estatales (SIPINNA), éstos han logrado tener una instalación e instauración progresiva en inmediata, coadyuvando de ese modo al SIPINNA con base al sistema espejo referido; pero la mayor preocupación se centra en los Sistemas Municipales (SIMUPINNA), así ha sido reconocido por la sociedad civil organizada, pues la REDIM en su informe de Infancia Cuenta en México 2015 (2016:16), plantea que:

La propuesta de programa de atención debe estar basada en el Programa Estatal de Protección, pues no debemos olvidar que el municipio es el espacio primordial de la política pública. Mientras el Programa Nacional y estatal, plantean líneas de acción en abstracto, los programas municipales de atención deben aterrizar esas líneas de acción y traducirlas en acciones programadas, creación de protocolos de atención, implementación y prestación de servicios, mecanismos para atención, asignación de presupuestos, establecer indicadores para evaluar resultados en cada localidad y seguimiento de casos.

Cabe precisar, que la instalación de los SIMUPINNA, no garantizan su funcionamiento, la tarea sustantiva que recae en los SIESPINNA, es que éstos logren su instauración, es decir, que existan y se den las condiciones de funcionamiento de dichos Sistemas en el ámbito municipal; hacer partícipes e

involucrar a todas las áreas e instancias del servicio municipal, será una acción transversal, para que cobre relevancia los propósitos de los Sistemas, un paso esencial, es que las Secretarías Ejecutivas, logren tener una actividad estratégica en la estructura organizacional municipal con capacidad de gestión y acompañamiento incluyente entre las dependencias municipales, de otro modo, el resto de sus fines, se verán obstaculizados y limitados.

De los 2478 municipios existentes en el país (INEGI, 2024), se reconocen los siguientes SIMUPINNA instalados por entidad federativa, señalando que los SIESPINNA a la fecha ya están instaurados con su Secretaria Ejecutiva e instalaciones acorde a lo establecido en la LGDNNA, una realidad que se complejiza y varía en su dimensión municipal.

Sistemas de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (Nacional-SIPINNA, Estatal-SIESPINNA y Municipal-SIMUPINNA)							
SINAPINNA: Instalado.				SIESPINNA: Instalados en las 32 entidades.			
Entidad	No. Municipios	SIMUPINNA	% Instalados	Entidad	No. Municipios	SIMUPINNA	% Instalados
Aguascalientes	11	11	100%	Morelos	36	35	97%
Baja California	7	2	29%	Nayarit	20	20	100%
Baja California Sur	5	5	100%	Nuevo León	51	51	100%
Campeche	13	12	92%	Oaxaca	570	9	2%
Chiapas	124	62	50%	Puebla	217	217	100%
Chihuahua	67	59	88%	Querétaro	18	18	100%
Ciudad de México	16	16	100%	Quintana Roo	11	11	100%
Coahuila	38	38	100%	San Luis Potosí	58	35	60%
Colima	10	10	100%	Sinaloa	18	18	100%
Durango	39	39	100%	Sonora	72	24	33%
Estado de México	125	125	100%	Tabasco	17	17	100%
Guanajuato	46	46	100%	Tamaulipas	43	43	100%
Guerrero	81	54	67%	Tlaxcala	60	51	85%
Hidalgo	84	80	95%	Veracruz	212	190	90%
Jalisco	125	125	100%	Yucatán	106	106	100%
Michoacán	113	105	93%	Zacatecas	58	58	100%
Municipios a nivel nacional:		2471		Sistemas Instalados a nivel nacional:		1692	68.5%

Figura 1. Registro de instalación de los Sistemas de Protección Integral en los distintos niveles de gobierno¹.

Aunque se puede reconocer un avance importante en la instalación de los Sistemas Municipales de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes

¹ Información obtenida en la plataforma oficial del SIPINNA; interpretación y sistematización elaboración propia.

(SIMUPINNA), en un 68.5% de los municipios a nivel nacional, es importante reconocer que en donde se presenta mayor dificultad de instalación se ve representado por 13 estados al no tener una instalación al 100%; preocupando estados como Baja California (29%), Chiapas (50%), Guerrero (67%), San Luis Potosí (60%), que no cubren el 70% del porcentaje de sus instalaciones, particularmente Oaxaca, que registra sólo un 2% de instalación, teniendo un 98% de SIMUPINNA no instalados, prácticamente toda la entidad federativa.

En el caso de Tlaxcala, como entidad federativa en la que se desarrolla la investigación, se puede precisar, que existe una ausencia de instalación de sus SIMUPINNA en un 15%; lo que respecta al municipio de Huamantla, éste ya está instalado y cuenta con una representación de la Secretaria Ejecutiva a cargo de la representante de la Instancia Municipal de la Mujer (IMM).

Éste último dato, da cuenta de una debilidad que están presentando los SIMUPINNA en sus instalaciones, en algunos casos, las Secretarías Ejecutivas están siendo ocupadas por representantes de otras instancias ya existentes en los H. Ayuntamientos, como, por ejemplo: Instancias Municipales de la Mujer –como en el caso de Huamantla, Tlaxcala; los Sistemas DIF municipal o en el mejor de los casos por las Procuraduría de Protección de NNA. Lo que puede significar una doble representación de funciones y, por tanto, restarle importancia a la conformación e instauración de los SIMUPINNA, pasando de un trabajo organizacional integral e interinstitucional, a una tarea de área de alguna dependencia municipal, con el riesgo de perder significado y capacidad de respuesta a la protección y garantía de los derechos de las infancias desde los ámbitos municipales.

En ese sentido, se vuelve elemental comprender el funcionamiento y objetivos de los Sistemas en sus distintos órdenes de gobierno, ya que representan una idea innovadora del ejercicio de gobernanza administrativa, con la intencionalidad de trazar políticas públicas integrales y estratégicas para la atención y acompañamiento de las situaciones que representan una vulneración a los derechos de la infancia, mediante acciones sustantivas para la garantía de ellos con

base a los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad.

Dimensionar la naturaleza y organización estratégica para gestión administrativa de la infancia, cualquier dependencia y funcionario público, como expresión institucional del Estado para la garantía de los derechos de las infancias, adquieren la figura de unidad de primer contacto, es decir, -y ejemplificando en función de la investigación-, la escuela y su personal educativo, deben contar con las herramientas, conocimientos, habilidades y capacidades para brindar respuesta ante una situación de vulneración y/o violación de los derechos de las infancias.

Por tanto, y con base al Artículo 10 de la LGDNNA (DOF, 2014:6), se precisa que toda autoridad en sus distintos ámbitos de gobierno y funciones debe adoptar las medidas de protección especial de derechos de NNA que se identifiquen en situación de vulnerabilidad ante aspectos específicos.

La comprensión de tal expresión jurídica conlleva a que las y los actores educativos asuman su rol de funcionario público, ya que anteriormente se consideraba un papel de carácter burocrático de orden administrativo y correspondiente al personal laboral oficinista del gobierno; sin embargo, ante la modificación del Artículo 1ro constitucional en el 2011 y ante las promulgación de las LGDNNA en el 2014, es conveniente reinterpretar y resignificar el rol de la función pública, la lectura actual, adjudica dicho papel a toda persona que en su actividad conlleve la garantía de un derecho humano, se le asume como funcionario público o autoridad en su diferente escala jerárquica gubernamental mediante su actividad institucional.

De ese modo, los centros escolares y sus docentes coadyuvan de forma estratégica al funcionamiento de los Sistemas de Protección en sus diferentes niveles de actuación; considerándoseles unidades de primer contacto, lo que implica un trabajo interdisciplinar e interinstitucional con dichos órganos gubernamentales.

El sector de infantes en México constituye cerca de un tercio de la población a nivel nacional, con aproximadamente 40 millones de habitantes en el país, es decir, el 30.2% (CONAPO, 2022) está constituida por Niñas, Niños y Adolescentes (NNA), quienes jurídicamente comprenden un rango de edad de los 0 a los 17 años 11 meses de edad (LGDNNA, 2014), una vez cumplidos los 18 años en el territorio mexicano se considera como mayoría de edad y se reconoce como una persona adulta, de acuerdo al Artículo 646 del Código Civil Federal en México (Congreso de la Unión, 2007:72).

El informe de “La Infancia Cuenta 2020” (REDIM), nos permite tener una lectura estadística de las características de la infancia en México. En el ámbito de ciudadanía, sólo el 86.1% (2019) de la niñez menor a un año es registrada; en el ámbito de seguridad, el informe registra que el 17% (2020) forman parte de personas extraviadas o desaparecidas, el 3.8% por cada 100 mil habitantes (2019) forman parte de la tasa de homicidio, y el 9.7% (2020) han sido víctimas de feminicidio; en el ámbito de salud, la tasa de mortalidad oscila en el 13.1% (2019), el 15.3% (2015) no son derechohabientes, en cuanto a la tasa de maternidad infantil y adolescente de entre 10 y 17 años existe un registro del 16% (2019), y en el caso de defunciones por suicidio oscila en el 3.6% (2019) por cada 100 mil habitantes; en el ámbito económico, el 49.6% (2018) de la población infantil y adolescente mexicana se ubica en situación de pobreza, y la tasa de trabajo infantil de 5 a 17 años de edad es del 11% (2017); en el ámbito educativo, cerca del 16% (2018) de NNA de 3 a 17 años de edad no asisten a la escuela, habiendo un abandono del 1.1% (2016-2017) en primaria, un 5.3% (2016-2017) en secundaria y 15.2% (2016-2017) en media superior, siendo los del sexo masculino quienes ocupan el mayor porcentaje (REDIM, 2020; 94-95).

La información estadística del estado de Tlaxcala recuperada en el citado informe, destaca que: demográficamente se estima que 441 mil 910 habitantes son NNA con una representación del 32% del total de su población; en el ámbito de ciudadanía, el 94.2% (2019) de la niñez menor a un año es registrada; en el ámbito de seguridad, el 21.1% (2020) se han reportado extraviadas o

desaparecidas, el 1.1% por cada 100 mil habitantes (2019) forman parte de la tasa de homicidio, y hasta el año 2020 no hay registros de víctimas por feminicidio en edad infantil y adolescente; en el ámbito de salud, la tasa de mortalidad oscila en el 14.1% (2019), el 14% (2015) no son derechohabientes, en cuanto a la tasa de maternidad infantil y adolescente de entre 10 y 17 años existe un registro del 18.7% (2019), y en el caso de defunciones por suicidio oscila en el 4% (2019) por cada 100 mil habitantes; en el ámbito económico, el 53.8% (2018) de la población infantil y adolescente tlaxcalteca se ubica en situación de pobreza, y la tasa de trabajo infantil de 5 a 17 años de edad es del 11.9% (2017); en el ámbito educativo, cerca del 14.2% (2018) de NNA de 3 a 17 años de edad no asisten a la escuela, habiendo un abandono del 0.1% (2016-2017) en primaria, un 3.9% (2016-2017) en secundaria y 13% (2016-2017) en media superior, siendo los del sexo masculino quienes ocupan el mayor porcentaje (REDIM, 2020; 152-153).

1.4 La gestión escolar y rol docente en el marco de la NEM

La gestión escolar puede comprenderse como un modelo o proceso para la reestructuración del ambiente escolar, con el propósito de mejorar las condiciones para el cumplimiento de los fines del sistema educativo en curso; en ese sentido, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), sus intencionalidades de transformación, repercuten en la manera llevar a cabo el ejercicio de gestión escolar, el cual implica:

[...] fortalecer la capacidad de las instituciones educativas del Estado para construir un proyecto educativo en cada escuela, involucrando a cada Consejo Técnico Escolar, con el fin de que servidores públicos, directores, supervisores y asesores técnicos pedagógicos realicen sus tareas pensando en las condiciones de desigualdad y los contextos diferenciados de nuestro país; todo ello para que el Estado pueda hacer efectivo el derecho humano a la educación de las y los estudiantes de educación preescolar, primaria y secundaria (DOF, 2024:3).

Es decir, desburocratizar los encuentros de discusión en colectivo, que permitan socializar saberes, conocimientos y experiencias, para establecer acuerdos acordes a las necesidades inmediatas que permitan enriquecer colectivamente el aprovechamiento escolar. En palabras de Torres, precisa que:

No basta con reconocer a los educandos como sujetos de derechos; las prácticas educativas deben propiciar su promoción y ejercicio a través de acciones y relaciones participativas, tanto en la organización de la institucionalidad escolar, como en la toma de decisiones sobre algunos asuntos propios de la vida colectiva, como en la generación de iniciativas que permitan afirmar los valores y procedimientos propios de la democracia participativa (Torres, 2023:93-94).

De ese modo, la actividad docente, actualmente gira en torno a una práctica profesional para acompañar el proceso de construcción del conocimiento de las y los educandos, habiendo diversas expresiones para tal acción, denominaciones asociadas a: facilitador, mediador, capacitador, gestor, entre otros títulos vinculados a una manera de actuar en el escenario educativo.

Cada una de esas miradas pragmáticas de la labor docente, se acompaña de una perspectiva educativa, y en el marco de la NEM, no es la excepción, estas figuras educativas, se les puede considerar y constituir como agentes sociales; lo que a través de los documentos a los que ya se han hecho referencia sobre la política educativa actual, dará sentido a ese rol en el marco de la difusión y promoción de los derechos de los *niños* desde el ámbito escolar.

La asunción del rol docente como agente social, parte de reconocer la importancia que tiene su función como actor social en las comunidades que se inserta a través de los diversos centros educativos; así lo reconoce la UNESCO en el caso del continente Americano, en el Marco de Acción Dakar para las Américas, señalando la urgencia de “recuperar el valor social y profesional de los docentes como actores insustituibles de los procesos educativos de calidad, mediante el establecimiento de políticas concertadas de calificación, mejora de las condiciones de trabajo y remuneración e incentivos para su constante superación” (UNESCO, 2000:39).

La revalorización docente en el caso de México en la política educativa actual cobra realce en la Ley General de Educación (LGE), al señalar en su Artículo 90, la necesidad de “fomentar el respeto a la labor docente y a su persona por parte de las autoridades educativas, de los educandos, madres y padres de familia o tutores y sociedad en general; así como fortalecer su liderazgo en la comunidad” (DOF, 2019:31).

Ese enriquecimiento del liderazgo comunitario permite la asociación del rol docente como agente social, por lo que se vuelve necesario dignificar sus condiciones laborales, y garantizar un respaldo gubernamental, que le faculte para ser ese interlocutor entre las necesidades de las poblaciones y las instituciones del Estado que permita atenderlas de manera integral y en el marco de un paradigma basado en los derechos de las personas.

Sin embargo, esa interlocución entre la sociedad y la representación gubernamental del Estado cobra un sentido representativo a través de la figura educativa, por lo que la revalorización del rol docente y el fortalecimiento de su liderazgo social y comunitario, posiciona a las y los docentes como agentes para la salvaguarda de los *niños* a partir del principio del interés superior, y encarar las situaciones de violación y/o vulneración de sus derechos. Así queda establecido en el Artículo 73 de la LGE (DOF, 2019:26), al señalar claramente que:

...la impartición de educación para menores de dieciocho años se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad y derechos...

Los docentes y el personal que labora en los planteles de educación deberán estar capacitados para tomar las medidas que aseguren la protección, el cuidado de los educandos y la corresponsabilidad que tienen al estar encargados de su custodia, así como protegerlos contra toda forma de maltrato, violencia, perjuicio, daño, agresión, abuso, trata o explotación sexual o laboral.

En caso de que los docentes, el personal que labora en los planteles educativos, así como las autoridades educativas, tengan conocimiento de la comisión de algún hecho que la ley señale como delito en agravio de los educandos, lo harán del conocimiento inmediato de la autoridad correspondiente.

De esa manera, el docente adquiere también el rol de funcionario público, ya que se existe la obligatoriedad de dar cuenta de las situaciones en las que se desenvuelven, crecen y desarrollan las infancias, por lo que, en caso de omisión, acción y/o aquiescencia, las y los docentes pueden ser quienes violen o vulneren los derechos de la niñez.

Para evitar algún tipo de vulneración y/o violación de los derechos de la niñez, se vuelven indispensable prestar atención a las disposiciones legales en materia de derechos de la niñez, por lo que, la ascensión del rol docente centrado

en el academicismo, no es suficiente en la perspectiva de la NEM; el rol de agente social, implica el involucramiento en las situaciones personales, familiares y comunitarias que pueden estar presentando las y los estudiantes. De eso modo, el personal educativo y las instituciones en las que ejerzan sus servicios profesionales, fungen como unidades de primer contacto para la atención en materia de derechos de la niñez.

La práctica que emprende como actor social, requiere la formación y enriquecimiento de habilidades comunicativas entre las y los alumnos y el personal docente, de esa manera, coadyuvar a la creación de ambientes educativos confiables y seguros; así se avizora en la LGE en su Artículo 22, al precisar que:

El proceso educativo que se genere a partir de la aplicación de los planes y programas de estudio se basará en la libertad, creatividad y responsabilidad que aseguren una armonía entre las relaciones de educandos y docentes; a su vez, promoverá el trabajo colaborativo para asegurar la comunicación y el diálogo entre los diversos actores de la comunidad educativa (DOF, 2019:11).

Dichas habilidades comunicativas no sólo se quedan en un proceso dialógico entre la comunidad estudiantil y el personal educativo, sino que éste debe ir más allá, siendo cercano a las familias y la comunidad en sus diversas expresiones; haciendo de los centros escolares, espacios de encuentro, de asociación y reunión para el ejercicio comunitario mediante procesos de colectividad.

De esa manera, la generación y acompañamiento de aprendizajes significativos es la antesala para comprender la realidad en la que se desenvuelven las y los educandos, siendo ésta cada vez más dinámica y compleja ante los cambios constantes que se interrelacionan con una actividad globalizada. Aspectos que son recuperados en la construcción del plan curricular al que se ha hecho mención, al considerar los siguientes elementos en el marco de la orientación del perfil docente requerido para la NEM en dicho nivel educativos:

...reinventar la profesión docente a partir del rescate de sus propias experiencias, saberes e historias pedagógicas, formativas y personales...que privilegie el bienestar de la población y la emancipación de las y los estudiantes como referentes del trabajo de las maestras y los maestros... (SEP, 2022:59).

*...reconoce la libertad académica...para resignificar y replantear los contenidos de los programas de estudios y de los materiales educativos de acuerdo con las necesidades formativas de los estudiantes, considerando... (SEP, 2022:65).
Estos saberes docentes son las prácticas, ideas, juicios, discursos y argumentos diferenciados que le dan sentido...trabajo...que les permiten tomar decisiones...situados dentro de la realidad territorial, social e histórica en la que se desenvuelven, pero que en todos los casos tienen como finalidad el interés continuo por otro ser humano (SEP, 2022:67).*

Los aspectos anteriores, trazan esa línea estratégica gubernamental para la revalorización docente, y deja en evidencia los significados que tiene para en la educación para la ciudadanía; de ese modo, se pueden reconocer tres roles de la figura educativa para la NEM en el nivel básico, uno de ellos, es el rol de actor social, aquel que asume una postura para hacer del aprendizaje algo dinámico y enriquecedor para el conocimiento individual y colectivo, el segundo de ellos, es el rol de agente social, al ser un interlocutor para dar cuenta de las situaciones de vulnerabilidad de las infancias para emancipar a los grupos minoritarios, lo que lleva al tercer rol, el difusor, promotor y hasta defensor de los derechos de las infancias.

Por ello, se vuelve esencial hacer una recuperación de las narrativas de las y docentes, de la puesta en marcha del nuevo modelo educativo, que conlleva el gestar y gestionar las condiciones para el respeto, ejercicio y garantía de los derechos de las infancias desde los centros escolares.

1.5 Perfil de egreso de la niñez en el ámbito de la NEM

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), las y los educandos a lo largo de su formación académica, deberán enriquecer sus conocimientos, habilidades, saberes, capacidades, actitudes, aptitudes y valores, que le permitan ejercer una ciudadanía basada en el respeto y ejercicio pleno de sus Derechos Humanos (DDHH).

Ese ideal sustantivo que se ha trazado considera que el aprendizaje se crea y se recrea en un ejercicio de colectividad, y éste proceso formativo debe coadyuvar a la atención y satisfacción de sus necesidades individuales y/o comunitarias a lo largo de su proceso formativo; dicha expresión, se puede reconocer explícitamente en el Artículo 80 de la Ley General de Educación (LGE), que a la letra dice:

El Estado ofrecerá servicios de orientación educativa y de trabajo social desde la educación básica hasta la educación superior, de acuerdo con la suficiencia presupuestal y a las necesidades de cada plantel, a fin de fomentar una conciencia crítica que perfile a los educandos en la selección de su formación a lo largo de la vida para su desarrollo personal y contribuir al bienestar de sus comunidades (DOF, 2019:28).

De esa manera, se reitera la obligatoriedad que tiene el Estado para garantizar el derecho a la educación, y como éste, con base al principio de interdependencia, garantiza el ejercicio de otros derechos como el derecho a la información, a la participación, a la asociación y reunión, entre otros, que brinden un acompañamiento amplio e integral para la dignificación personal y social.

Los “rasgos de aprendizajes globales” que comprenden el perfil de egreso, se presentan de una forma parafraseada que facilita su revisión y enriquecimiento por parte de las y los docentes, a partir del documento de trabajo emitido por la SEP (2022:89-90) se esbozan de la siguiente manera:

- *Reconocen a toda persona con derecho a la identidad personal y colectiva, en la constitución de una ciudadanía plural que crean y comparten espacios comunes.*
- *Poseen una identidad étnica y nacional con base a la perspectiva de la cultura de paz, que guíe el actuar personal y colectivo con apego al respeto y ejercicio de los derechos humanos de todas las personas.*
- *Valoran sus potencialidades cognitivas, físicas y emocionales, enriqueciendo el pensamiento crítico para la toma de decisiones libre, consciente y responsable, fundada en el ejercicio de sus derechos.*
- *Participan en el cuidado del medio ambiente, identificando problemas y emprendiendo acciones para dar soluciones colaborativas.*
- *Intercambian ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes, con el fin de establecer acuerdos en los que se respeten las ideas propias y las de los demás, con habilidades comunicativas éticas y con responsabilidad social.*
- *Interpretan fenómenos, hechos o situaciones históricas, culturales, naturales y sociales, que puedan ser explicados con fundamento científico o a partir de saberes comunitarios, que permitan resolver problemas complejos tomando en cuenta su contextualización.*
- *Interactúan en procesos de diálogo con respeto y aprecio a la diversidad construyendo nuevas relaciones y roles distintos en un proceso de constante cambio y en un mundo en rápida transformación.*

Al respecto, el perfil de egreso o ‘rasgos globales de aprendizaje’, se centra en la formación de la ciudadanía, basada en la identidad individual y colectiva, la primera en correlación con la segunda, y como ésta última puede recrearse en

función de la primera; lo esencial de esos rasgos según lo que se establece, es poder encarar una realidad cada vez más compleja e inquietante, ante escenarios globales con mayor impacto local o viceversa. En ese ejercicio de interacción global, la población presente y futura, se le adjudica las posibilidades de hacerle frente a tales complejidades desde sus realidades inmediatas, buscando evitar agravar y revertir las ya existentes desde una formación ciudadana desde el enfoque de los DDHH considerados en la NEM.

En este recorrido entorno a las miradas construidas en relación a la niñez desde el ámbito académico y jurídico, se enmarcan narrativas reflexivas y estructuras institucionales que colocan a la infancia como un sector poblacional de interés en su estudio y en su atención, por lo que, el enfoque de derechos humanos en torno a la niñez en el ámbito educativo cobra relevancia al ser una población cautiva en las aulas escolares, un escenario donde se espera que converjan tanto los aportes científicistas y de la jurisprudencia desde la práctica docente en el marco de las interacciones dialógicas y representativas con las infancias. Aspectos que en el estudio de caso de la investigación se recuperan para su reflexión y construcción de ideas en relación a las perspectivas construidas por las y los docentes, a partir de sus experiencias profesionales y dichos dispositivos explicativos.

1.6 El contexto de la escuela primaria “Celerino Cano”

La escuela primaria Celerino Cano se localiza en la localidad de San José Xicohtécatl, Huamantla, Tlaxcala; atiende una matrícula de 333 alumnos en el ciclo escolar 2021-2022. La escuela cuenta con doce grupos de primero a sexto de primaria, los cuales cuentan con 28 alumnos cada grupo aproximadamente.

Las normas sustantivas para la operatividad institucional es la que refieren al control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regulación y certificación en la educación básica que dicta los aspectos para el acceso, la permanencia y continuidad de los *niños* que cursan la Educación Básica. Así como todas aquellas leyes aplicables relacionadas al derecho a la educación y las correspondientes a los derechos de la niñez, como lo son la Ley General de

Educación (LGE) que dicta el propósito de la política pública educativa y la Ley General del Sistema para la Carrera de Maestras y Maestros (LGSCMM), que precisa la función de las figuras educativas en la estructura jerárquica que caracteriza al Sistema Educativo Nacional (SEN), así como todos los acuerdos de constituyen la operatividad mínima escolar para el logro de los aprendizajes de las y los educandos.

De acuerdo con la LGE, las instituciones educativas escolares deben consolidar un Consejo Técnico Escolar (CTE), que de acuerdo su Artículo 108 de dicha ley, se define como:

...como órganos colegiados de decisión técnico pedagógica de cada plantel educativo, los cuales tendrán a su cargo adoptar e implementar las decisiones para contribuir al máximo logro de aprendizaje de los educandos, el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad (DOF, 2019:37).

En su Artículo 109, se considera que:

Cada Consejo Técnico Escolar contará con un Comité de Planeación y Evaluación, el cual tendrá a su cargo formular un programa de mejora continua que contemple, de manera integral, la infraestructura, el equipamiento, el avance de los planes y programas educativos, la formación y prácticas docentes, la carga administrativa, la asistencia de los educandos, el aprovechamiento académico, el desempeño de las autoridades educativas y los contextos socioculturales (DOF, 2019:37).

De ese modo, la institución en la que se ha desarrollado la investigación no cuenta con tal comité ni con tal programa, pero sí desarrollo su CTE y cuenta con un Proyecto Escolar de Mejora Continua (PEMC) que se entiende como:

...una propuesta concreta y realista que, a partir de un diagnóstico amplio de las condiciones actuales de la escuela, plantea objetivos de mejora, metas y acciones dirigidas a fortalecer los puntos fuertes y resolver las problemáticas escolares de manera priorizada y en tiempos establecidos (SEP, 2019:7).

Documento que suple al programa que se solicita en la LGE, y en ese orden de ideas, la institución educativa a la que se ha hecho referencia reconoce en su PEMC, los siguientes aspectos:

Misión:	Lograr que los alumnos de la escuela primaria "Celerino Cano" c.c.t 29EPR00501, turno vespertino. se desarrollen íntegramente alcanzando los propósitos educativos con equidad, calidad, pertinencia y relevancia; en un ambiente armónico y colaborativo entre el personal de la
---------	---

	escuela y los padres de familia bajo un marco de respeto, responsabilidad, honestidad, lealtad y solidaridad.
Visión:	La comunidad escolar de la escuela Celerino cano c.c.t. 29EPR0050I, turno vespertino es una institución comprometida en formar alumnos competentes para la vida, al egresar los alumnos adquieren aprendizajes significativos y de calidad de acuerdo a lo que exige la reforma educativa se consolida como una comunidad interactiva y promotora eficaz del pensamiento crítico, analítico y reflexivo: mediante el desempeño profesional de sus docentes, la participación responsable y comprometida de los padres de familia y el desarrollo integro de los alumnos, en un marco de equidad, respeto, honestidad, responsabilidad, lealtad y solidaridad.
Problemática:	Un porcentaje bajo de los alumnos de la escuela Celerino Cano presenta dificultad en la consolidación del proceso de lectura y escritura, así mismo para comprender textos escritos; debido al analfabetismo, familias disfuncionales, así como limitantes y problemáticas derivadas del confinamiento que no permitieron las condiciones óptimas para desarrollar el trabajo en casa, dando como resultado una afectación en su estado emocional y un bajo nivel de aprovechamiento académico en los alumnos.
Objetivo general:	Lograr el dominio de los aprendizajes fundamentales, con base a las diversas modalidades de estudio adecuando estrategias académicas para desarrollar las habilidades de lectura, escritura y comprensión de textos ante las necesidades de nuestros alumnos y alumnas.
Meta:	Lograr que el 20% de la matrícula escolar de la escuela Celerino Cano turno vespertino que presenta la problemática de lectura y escritura, mejoren sus niveles de comprensión de lectora y de redacción de textos para que alcancen los estándares idóneos del desempeño académico de acuerdo al grado escolar ciclo escolar 2021-2022.

Figura 2. Aspectos del PEMC de la escuela primaria Celerino Cano.

De ese modo, en cada Consejo Técnico Escolar (CTE) la organización escolar enriquece dicho documento y orienta sus acciones en función de la problemática identificada tomando en cuenta la descripción de la localidad y un diagnóstico, así como otras actividades que permitan la atención integral para el aprendizaje y situaciones sociales que se establezcan de relevancia nacional atender desde los centros escolares, como lo es la prevención, atención y erradicación de la violencia de género, con el propósito de establecer acciones desde la comunidad educativa.

En función del acuerdo 717 sobre los lineamientos para la formulación de la Gestión Escolar, se comprende como normatividad mínima escolar, el aseguramiento de las siguientes tareas sustantivas:

Todas las escuelas deben brindar el servicio educativo todos los días establecidos en el calendario escolar...

Todos los grupos deben disponer de maestros la totalidad de los días del ciclo escolar...

*Todos los maestros deben iniciar puntualmente sus actividades;
 Todos los alumnos deben asistir puntualmente a todas las clases;
 Todos los materiales para el estudio deben estar a disposición de cada uno de los estudiantes y se usarán sistemáticamente;
 Todo el tiempo escolar debe ocuparse fundamentalmente en actividades de aprendizaje;
 Las actividades que propone el docente deben lograr que todos los alumnos estén involucrados en el trabajo de clase;
 Todos los alumnos deben consolidar, conforme a su ritmo de aprendizaje, su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas, de acuerdo con su grado educativo, y
 Las demás que defina la autoridad educativa en función de la mejora de la calidad y equidad educativa (DOF, 2014:3).*

Respecto a lo anterior, la cobertura de la plantilla docente se cubre al 100% y las actividades se orientan significativamente al logro de los aprendizajes, como ha quedado en evidencia en el PEMC; sin embargo, como queda en evidencia en parte de su diagnóstico institucional, es que el ausentismo educativo es un factor clave en el bajo aprovechamiento escolar, entre otros de la institución.

Siendo una institución educativa de jornada regular, cubre 4 horas de trabajo curricular, lo que hace un total de 20 horas lectivas a la semana aproximadamente, con grupos que van de los 30 a 35 alumnos/os; mirando organizacionalmente su estructura de la siguiente manera:

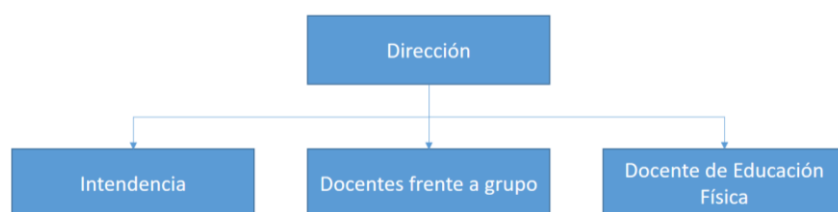


Figura 3. Organigrama de la escuela primaria Celerino Cano (elaboración propia).

Cabe señalar, que la institución no cuenta con un manual de funciones o código de ética que se armonice de forma interna con los mandatos legales referenciados anteriormente; sólo se cuenta con un reglamento escolar, que desde la perspectiva de derechos humanos, está construido a partir de estereotipos de género y un ejercicio disciplinar coercitivo. Lo que representa un área de oportunidad para armonizar su normatividad interna a los mandatos constitucionales, teniendo en puerta el proyecto de la NEM.

CAPÍTULO DOS MARCO TEÓRICO

“La realidad del mundo se sostiene a través de las conversaciones con los otros importantes” (Berger y Kellner, 1964:4; citado en Wagner y Hayes, 2011:217).

El conocimiento acumulado sobre comprensión de lo social, permiten tener algunos paradigmas teóricos que orientan la percepción de la realidad, desde esa premisa, distintas disciplinas brindan marcos epistemológicos que posibilitan elementos teóricos y metodológicos para el estudio de lo factual.

El presente estudio de caso, recupera la teoría del *Construccionismo social*, como un marco epistemológico que contribuye a comprender que la realidad se explica desde un consenso cientificista que conforman comunidades de conocimiento y marcos explicativos de las realidades sociales que se estudian; mismas que se configuran a partir de aspectos sociohistóricos en el enriquecimiento de sus corrientes académicas y disciplinares.

La investigación se complementa con el concepto de *endoculturación* como aporte de la disciplina antropológica, toma relevancia para el estudio, pues en la aproximación de la vida cotidiana de los sujetos de estudio en el ámbito escolar existen relaciones e interacciones basadas en percepciones que se sustentan en un marco de referencia sociocultural e histórica.

Con base a dicha configuración teórica, el acercamiento a las y los sujetos de estudio, se plantea que las percepciones que tienen las y los docentes en relación con las infancias y sus derechos, se sostienen a partir de una perspectivas que se enmarca en marco de conceptos y significados que tiene de la realidad con base a un cúmulo de saberes, conocimientos y experiencias que les han acompañado a lo largo de su vida, creando y manteniendo las dinámicas y condiciones de endoculturación en sus interacciones con las infancias como constructo social.

2.1 Marco teórico de referencia para la comprensión de lo social

2.1.1 El construccionismo social como paradigma explicativo

La comprensión científica de la realidad desde las ciencias sociales, a lo largo de los años ha acuñado diversas posturas o corrientes teóricas que brindan una forma de comprender los hechos sociales, las que se acompañan de elementos que permiten dar una descripción de la realidad.

Sin embargo, “cada forma de construir el mundo se apoya en una cierta tradición –que conlleva determinados valores- y a la vez descarta todo aquello que no está incluido en su propia cultura” (Gergen y Gergen, 2011:30). Lo que significa, enmarcar una manera de estudiar una realidad determinada, éstas posturas en el terreno actual dentro de las ciencias humanas, se les conoce también como comunidades científicas.

Cada comunidad científica para el análisis y reflexión de esa realidad que comprende crea un marco de referencia teórico, denominado por Orcasitas (1997:68-69) como un Esquema de Conceptos que nos sirven de Referencia para Operar (ECRO) por lo que:

Las teorías pueden ser un accesorio inestimable para la comunidad científica al desarrollar tecnologías de predicción o al gestionar los acuerdos relativos que constituye una aplicación. En la medida que las predicciones o las aplicaciones son fundamentales en el lenguaje y son compartidas en el seno de una comunidad, las teorías puede que se conviertan en algo esencial (Gergen, 1996:74).

Esa categoría esencial que se le puede brindar a un marco de referencia teórico o ECRO parte de un consenso de esa comunidad científica, estableciendo de esa manera, “sus propios criterios de valoración...En este sentido, decir la verdad, es decir algo de forma que encaje con las tradiciones de una comunidad en particular” (Gergen y Gergen, 2011:19).

De ese modo, ‘la verdad’ se concentra en ese ECRO que la describe y representa, dándole un sentido para la explicación de las situaciones y sostenimiento a predicciones futuras; pero esa lectura predictiva de la realidad se

concentra en supuestos, trayendo consigo sesgos sobre esa realidad que se intenta comprender.

Por lo que, desde esa lectura segmentada tomando en cuenta sus acontecimientos a partir de causas y efectos, se establece un modelo de inteligibilidad teórica individual que opera para establecer una perspectiva significativa de lo social (Gergen, 1996:80), dando paso a que esos modelos científicos de inteligibilidad individual de lo social, mantengan una práctica del estudio de la realidad ajena a la esencia de las situaciones. De ese modo, el investigador se asuma separado de ese mundo de objetos y sucesos, en un intento de descubrir la naturaleza de ese mundo a partir de una medida precisa del objeto de estudio (Gergen y Gergen, 2011:82), de ese modo, “extrae conclusiones acerca de otras personas, sus motivos, sus problemas, sus costumbres, sus relaciones, etc.” (Gergen y Gergen, 2011:90).

Es así como la descripción de la realidad basada en supuestos o predicciones pone de manifiesto una manera de desarrollar la investigación de lo social, por lo que, cada comunidad científica o tradición cultural a partir de su ECRO, le brinda una perspectiva cultural para describir ese hecho, con base a sus propios valores, por lo que ninguna descripción está exenta de valores (Gergen y Gergen, 2011:22), y a su vez, “las comunidades de científicos pueden forjar ontologías locales de duración sustancial” (Gergen, 1996:76).

A partir de esos presupuestos que caracterizan al método de inteligibilidad individual, se desdibujan particularidades de esa realidad que propiamente estudia, ya que la comunidad científica tradicional, crea “criterios absolutos y universales acerca de la verdad, la objetividad, la lógica...el progreso y la moral resultan cada vez menos claros” (Gergen y Gergen, 2011:9). De ese modo, se hace una crítica profunda a aquellas posturas científicas que a pesar del peso que han mantenido en algunas disciplinas o áreas de lo social, a la fecha ya no responden a las exigencias de un mundo social diverso y contingente; lo único factible de reconocer

del conocimiento individual, es que, desde su perspectiva o punto de vista, se organiza el mundo de una forma particular (Gergen, 1996:58).

Por lo que, las teorías absolutas o generales en el marco de lo social, cada vez más se ponen en tela de juicio, pues “el sentido y la significación de las exigencias o las declaraciones de la verdad derivan de una historia discursiva” (Gergen, 1996:67); lo que en algún momento tuvo relevancia y permitió una descripción de lo social, hoy está siendo caduco, pues las generalizadas teorías socavaron las particularidades de la heterogeneidad social.

Lo que hace necesario apostar una nueva manera de comprender y describir la realidad social, sobre todo, la manera de tener esas aproximaciones con sus actores; es decir, migrar a un nuevo paradigma de lo social que permita estar a la altura de las propias transformaciones que cada día se alejan de esas generalidades absolutas de la realidad social. En ese ejercicio evolutivo del análisis y reflexión de la realidad, se requiere de innovadoras formas de acercarse a la realidad y, por tanto, describirla; en palabras de Kuhn (1962:109; citado en Gergen, 1996:58), precisa que la teoría científicista conlleva creencias *a priori* que le permiten comunicarse al científico en un determinado ambiente, por lo que, “no son los hechos los que determinan el paradigma, sino el paradigma el que determina lo que se tiene por un hecho” (Gergen, 1996:58).

El marco de referencia teórico o ECRO en una nueva dinámica de lo social, conceptualmente se constituye de:

...supuestos, métodos, formas de escribir, hallazgos y demás, que mantienen unida a la comunidad. Los paradigmas son los motores de la lógica de una comunidad. Los utilizan para resolver sus problemas. Aunque estos paradigmas aportan ventajas importantes, también tienen limitaciones. Funcionan a menudo como unas anteojeras. Una vez que te las pones, es difícil ver algo más de lo que tienes delante (Gergen y Gergen, 2011:81).

El empleo conceptual del paradigma se posiciona en el terreno de lo social, como una manera de acercarse, comprender y describir una realidad social, desde un marco teórico y metodológico, delimitado por la naturaleza de esa realidad y su

contexto; lo que permite trazar posturas particularizadas y temporales en función de las necesidades identificadas y con base a propósitos específicos como evidencia científica para la comprensión de un hecho delimitado por su espacio y tiempo histórico.

Esta naciente forma de aproximación de la realidad responde a una postura crítica de lo social que siguiendo a Gergen reconoce la apertura de un “camino más prometedor hacia una ciencia reconstruida, y de manera más particular, a una práctica científica comprendida como construcción social” (Gergen, 1996:79). Una ciencia reconstruida tan necesaria, ante un escenario en decaída de la concepción empirista como método tradicional, pues su alcance se ha visto reducido, así como su potencial de utilidad social.

En esa línea de la crítica social, la reconstrucción de una práctica científica significa “ceder el paso a un estadio transformativo: de la deconstrucción debemos pasar a la reconstrucción. Deseamos, por consiguiente, una síntesis que pueda abrir posibilidades más positivas” (Gergen, 1996:69). En ese marco de transformación, “la crítica social ofrece una exposición opuesta del lenguaje. No es ni la ideología subyacente ni la historia textual lo que moldea y da forma a nuestras concepciones de la verdad y del bien. Más bien, se trata de un proceso social” (Gergen, 1996:67).

Ese proceso social histórico y cambiante en función de sus dinámicas y maneras de representación de lo real, de la verdad o del bien, trastoca varias maneras de significar dichas situaciones, al no ser eventos aislados de necesidades e intereses de carácter socio-cultural que enmarca un sinfín de identidades colectivas, caracterizadas por sus prácticas, sus símbolos, sus significaciones, o las maneras de hacerles frente a un sinfín de situaciones.

Por ello, aquello que ha de denominarse *Construccionismo social*, responde a esas exigencias de innovar las prácticas científicas en lo social, como manifiesto a esas nuevas dinámicas contingentes y emergentes de las sociedades actuales en ambientes diferenciados que caracterizan esa heterogeneidad que reconoce este nuevo paradigma de lo social.

En ese sentido, un científico desde la postura del *Construccionismo social*, en palabras de Gergen y Gergen (2011:90) se plantea interrogantes como “¿Por qué no se concede a la gente el derecho de hablar con su propia voz?...En lugar de hablar acerca de ellos, ¿por qué no dejarlos que sean ellos mismos quienes hagan el relato de su vida?”.

En términos del paradigma del *Construccionismo social*, el científico social funge como un medidor entre la realidad y sus actores, quien con métodos, herramientas y saberes previos sobre esa situación en la que se aproxima e introduce para su comprensión y descripción, plasma esas representaciones de lo factual desde un contexto y tiempo histórico determinado. Por lo que, “las ideas construccionistas representan un reto para lo que tradicionalmente hemos venido asumiendo como conocimiento y práctica de la investigación” (Gergen y Gergen, 2011:79).

Parte de esos retos y como se ha señalado anteriormente es enriquecer esas prácticas de cientificidad en lo social, donde las y los sujetos de investigación se posicionan como protagonistas de esas realidades, erradicando así, la percepción del objeto de estudio como ese algo que habría que analizar y describir desde la observación a partir de supuestos para establecer predicciones generales; esa práctica de lo social, está siendo rebasada, eso no significa que aún carezca de relevancia, pues:

...el construccionismo no precisa del abandono de las empresas y empeños tradicionales. Más bien, los sitúa en un marco diferente, con un cambio resultante en el acento de las prioridades. Y lo que es aún más importante, el construccionismo invita a nuevas formas de investigación, expandiendo sustancialmente el alcance y la significación de los empeños de las ciencias humanas (Gergen, 1996:51).

Es decir, aquellas tradiciones científicas y culturales que aún respondan a la comprensión y descripción de un hecho, sigue siendo significativa en función de que responda a eso marcos de reflexión y análisis de dicha realidad; la tarea desde el *Construccionismo social* es saber que ciertas tradiciones ya no pueden ser generalidades, por lo tanto, convocan a nuevas e innovadoras formas de tener aproximaciones de las situaciones.

Tampoco significa “abandonar algo llamado *la verdad*, sino que sencillamente nos invita entender que las declaraciones de verdad de cualquier tipo nacen de las relaciones en una cultura y unas condiciones históricas concretas” (Gergen y Gergen, 2011:105); por lo que, la verdad puede ser comprendida como algo dinámico, mutable, cambiante, variable, diverso, entre otras características que le brinden esa pluralidad transformativa en función de la actividad de sus actores protagónicos, pues la “*verdad* sólo existe en el seno de las relaciones personales” (Gergen y Gergen, 2011:23).

Así, el *Construccionismo social*, puede comprenderse como un marco de inteligibilidad colectiva, dado que “el concepto de construcción social, es decir, la creación de significados mediante el trabajo colaborativo... responde a una creación compartida socialmente” (Gergen y Gergen, 2011:9). Pues en ese ejercicio de mediación al que se ha hecho referencia entre la realidad y sus protagonistas, el investigador construccionista ofrece sus saberes sobre una realidad determinada, facilitando de ese modo, una comprensión de lo social para la atención de problemáticas, necesidades e intereses desde y con sus actores; teniendo como tarea sustantiva en el marco de la objetividad científica, el describir esa realidad social desde los sentires y percepciones de las personas en una situación determinada. De ese modo, el compendio de interpretaciones, representaciones y descripciones de lo social en esas particularidades sociales crean un cúmulo de información compartida y coincidente en el marco de una inteligibilidad colectiva.

Al respecto, Gergen y Gergen (2011:13) ponen de manifiesto que el paradigma del *Construccionismo social* profundiza de forma radical en asumir que lo real es algo que se construye socialmente y que la realidad es un consenso de las interacciones sociales. Dichas declaraciones plantean que lo real es real a partir de las formas en cómo ésta se representa a partir de sus significados y la forma de compartirlos a través del lenguaje, las palabras como conceptos tienen una representación de la situación, dando por sentado prácticas y dinámicas para describir los sucesos.

“Desde este enfoque, las acciones no están condicionadas por nada tradicionalmente aceptado como verdadero, lógico o correcto. Ante nosotros se extiende un amplio espectro de posibilidades, una invitación permanente a la innovación” (Gergen y Gergen, 2011:14). Lo que significa el reconocimiento de múltiples realidades de lo social, que dan constancia de situaciones particulares, dándole sentido a la diversidad cultural, rompiendo de esa manera, la lectura de lo social presupuesta y predictiva, parcializada, generalizada y homogeneizante.

Siguiendo a Gergen y Gergen (2011:27), el *Construccionismo social* a su vez:

...pide que eliminemos esa oposición tradicional: ciencia frente a religión, y que adoptemos más bien una posición que tenga en cuenta ambas, y desde la que estemos abiertos a explorar desde todos los puntos de vista posibles tanto las consecuencias positivas como las negativas de cada una de ellas.

Es por ello que ese paradigma de lo social enfatiza en que las tradiciones científicas de las generalidades están rebasadas por las realidades actuales, pero sin dejar de tener su relevancia socio-histórica, las que en su momento brindaron una descripción de las cosas desde esta perspectiva teórica se les convocan a reflexionar sobre sus ECRO que ahonden más en la descripción y menos en las generalizaciones de la realidad que se analiza. Así, “el saber de cada grupo funciona de distintas formas para distintos propósitos. Este giro hacia la pluralidad del conocimiento prepara el terreno para otros desafíos construccionistas a las tradiciones de creación del saber” (Gergen y Gergen, 2011:80).

Para cerrar estas reflexiones en torno a las tradiciones científicas frente al *Construccionismo social* como alternativa para un marco de inteligibilidad colectiva es necesario precisar que “el construccionismo no descarta las tradiciones de significado, sino que nos invita a movernos hacia una mutualidad más viable” (Gergen y Gergen, 2011:111), como comunidad científica cooperativa, que se dé la oportunidad de asumir un ejercicio crítico ante sus posturas teóricas y empleo de métodos para la comprensión de la realidad, lo que a su vez, se vuelve una tarea sustantiva y transversal para el propio paradigma del *Construccionismo social*, al invitar a “científicos a controlar, analizar y clasificar las dudas correspondientes en

el uso de sus propias construcciones de la realidad y de las prácticas a ellas asociadas” (Gergen, 1996:83).

Por lo que la tarea de la investigación científica desde un marco de inteligibilidad colectiva, el análisis de la realidad social se envuelve en un ejercicio holístico permanente, pues se parte de un bucle de crítica interna al asumir una actividad reflexiva desde el cómo y a partir de qué se posiciona en una realidad determinada, y ésta a su vez, cómo se describe y a partir de quiénes se recuperan esas representaciones de lo social.

El ejercicio de investigación científica de lo social desde una actividad colectiva rompe esas barreras entre la realidad y los ECRO, pues “el construccionismo plantea un reto a ese aislamiento. Para un construccionista, los objetos de investigación están contruidos por las comunidades correspondientes de creadores de conocimientos” (Gergen y Gergen, 2011:80). Por tanto, los actores de lo social son portadores de conocimiento, que les permite representar y describir esa realidad determinada y delimitada.

En ese sentido, “desde la perspectiva construccionista, los métodos de investigación reflejan los supuestos y los valores de una comunidad determinada. Así, los resultados que arrojan los métodos no son tanto un reflejo de la naturaleza, sino una creación que tomamos como tal” (Gergen y Gergen, 2011:83). Así la ‘verdad’ o la ‘realidad objetiva’ de una situación o hecho social, se enmarca en una valoración de supuestos sustentados en un marco de referencia teórico, lo que da constancia de una forma de situar y describir, pero sin dar por sentado como una ‘verdad absoluta’ pues ante realidades múltiples y diferenciadas, una parte del ejercicio crítico desde la perspectiva construccionista, es prestar atención a esas diferentes miradas y ampliar su práctica analítica de esa realidad.

Como se ha hecho mención, el *Construccionismo social* se posiciona como una actividad científica alternativa para la comprensión y descripción de la realidad social con una postura innovadora para el reconocimiento de los aportes científicos, sobre todo, plantea una nueva forma de recrear la postura científicista de lo social.

En un efecto dual entre la realidad cotidiana y las comunidades científicas, la representación y descripción de lo social permite una configuración dinámica de lo social en un entorno y tiempo determinado, por lo que pueden presentarse dos transformaciones desde la perspectiva construccionista. Por un lado, la transformación social naciente de nuevas visiones y vocabularios que posibiliten una práctica alternativa científicista, por otro lado, la transformación cultural que se sirve de nuevas formas de práctica científica (Gergen, 1996:85).

Esa posibilidad de cambio de lo social, “puede derivarse de nuevas formas de inteligibilidad. El desarrollo de nuevos lenguajes de comprensión acrecienta la gama de acciones posibles” (Gergen, 1996:85). De ese modo, se evitan generalidades y se permiten pasos valiosos para comprender realidades diversas, caracterizadas por sus particularidades, dando cuenta de la realidad desde sus actores protagónicos.

Desde la perspectiva del *Construccionismo social*, algunos de sus aspectos esenciales brindan la posibilidad de comprender dicha perspectiva teórica. Gergen (1996) a partir de cinco supuestos pone de manifiesto la importancia de la propuesta alternativa científicista, siendo uno de ellos el siguiente:

Los términos con los que nos damos cuenta del mundo y de nosotros mismos no están dictados por los objetos estipulados de este tipo de exposiciones. Nada hay en realidad que exija una forma cualquiera de sonido, marca o movimiento del tipo utilizado por las personas en los actos de representación y comunicación. Este supuesto de carácter orientativo se deriva en parte de la incapacidad de los especialistas para cumplir una correspondencia de la teoría del lenguaje o una lógica de la inducción por medio de la cual se pueden derivar proposiciones generales a partir de la observación (Gergen, 1996, 72).

Lo que pone en evidencia es que los objetos son objetivados a partir de la conceptualización que se le brinda a aquello que se pretende representar y dar significado colectivo para llamar a las cosas y una manera de carga simbólica en el aspecto cultural. Es decir, las cosas y/o las situaciones por sí solas no guardan una relación con el lenguaje que le brindan un significado, sino que esa representación social le da esa connotación léxica, simbólica, cultural y experiencial.

Otro de los supuestos gira en torno a la comprensión del mundo social a partir de esa actividad social humana que nos caracteriza, Gergen (1996:73) expresa que:

Los términos y las formas por medio de las que conseguimos la comprensión del mundo y de nosotros mismos son artefactos sociales, productos de intercambio situados histórica y culturalmente y que se dan entre personas. Para los construccionistas, las descripciones y las explicaciones ni se derivan del mundo tal como es, ni son el resultado inexorable y final de las propensiones genéticas o estructurales internas al individuo. Más bien, son el resultado de la coordinación humana de la acción. Las palabras adquieren su significado sólo en el contexto de las relaciones actualmente vigentes.

Lo que representa una forma de describir la realidad en función de un espacio y tiempo determinado, lo cual permite tener una resignificación de las cosas y/o las situaciones en función de la satisfacción que la propia sociedad demanda e interesa; creando realidades diversas que se describen y se comprenden en las relaciones sociales.

Ese ejercicio de deconstrucción social mantiene una dinámica de transformación y cambio permanente, parte de las contingencias sociales que detecta esta perspectiva teórica. Siguiendo a Gergen (1996:75), un supuesto más gira en torno a:

El grado en el que un dar cuenta del mundo o del yo se sostiene a través del tiempo no depende de la validez objetiva de la exposición sino de las vicisitudes del proceso social. Esto equivale a decir que las exposiciones del mundo y del yo pueden sostenerse con independencia de las perturbaciones del mundo que están destinadas a describir o explicar.

En el proceso social que da una representación del mundo, en ese espacio y tiempo de descripción de la realidad, éste depende de las socializaciones que, como sujeto en relación con los otros, incorporan y legitiman una forma de percibirse y dinamizarse en el entorno; lo que conlleva a reconocer diversas representaciones de ese mundo de lo real, con una lectura de quienes pueden señalarse como nativos y contraponerse a lecturas de quienes miran externamente esa realidad. Desde la perspectiva construccionista y a partir de este supuesto, significa saber percibir esa realidad en su propia esencia, sin predisposición a esa comprensión de dicha realidad.

En ese sentido, el lenguaje es uno de los criterios esenciales de la perspectiva construccionista, por tanto, éste tiene una representación simbólica y heterogénea, lo que conlleva en un supuesto más, de acuerdo con Gergen (1996:76) “la significación del lenguaje en los asuntos humanos se deriva del modo como funciona dentro de las pautas de relación...sepultan cualquier enfoque simplista de la base semántica de la significación del lenguaje”.

Es decir, es equívoco y riesgoso mantener una expresión homogénea de los significados que particularizan una representación de lo social, a partir de esas dinámicas singulares y diferenciadas, en función de explicación y descripción de esas realidades.

En tanto que el lenguaje es parte de una construcción social con representación y significación para la descripción de una realidad determinada, éste conforma un discurso para tales fines; ante ello, se puede comprender un supuesto más:

Estimar las formas existentes de discurso consiste en evaluar las pautas de vida cultural; tal evaluación se hace eco de otros enclaves culturales. En una comunidad de inteligibilidad dada, en la que palabras y acciones se relacionan de manera fiable, es posible estimar lo que damos en llamar la validez empírica de una aseveración. Aunque esta forma de evaluación es útil tanto en el ámbito de la ciencia como en el de la vida cotidiana, es esencialmente de carácter irreflexivo y no ofrece ningún tipo de medio a través del cual evaluar la propia evaluación, sus propias construcciones del mundo y la relación que éstas tienen con formas de vida cultural más amplias y más difundidas (Gergen, 1996:78).

Este supuesto profundiza en aquello que podría superponerse como congruencia del discurso entre las palabras que describen lo social y las acciones que la representan; en tanto que el lenguaje es parte de esa construcción de lo social, el *Construccionismo social* ahonda en esos significados y no basta con una mirada superficial de aquello que se denomina realidad. La apuesta es identificar y poner en evidencia a aquellos elementos que acompañan ese discurso para la descripción de lo social, que mantiene y posibilita una dinámica social y, por tanto, la manifestación y satisfacción de necesidades individuales y/o colectivas.

En función de los supuestos expresados Gergen y Gergen (2011) reconocen una serie de pasos para dar cuenta de una alternancia de un marco de inteligibilidad colectiva. Uno de ellos es “que existen motivos para resistirse al intento de cualquier grupo concreto que reclame como universales sus verdades locales o que diga que estas últimas deben sustituirse a todas las demás” (Gergen y Gergen, 2011:105).

Como se ha venido señalando, los marcos de inteligibilidad individual ya no satisfacen una representación de lo social de forma generalizada, en tanto que son manifiestos de una mirada arbitraria y con el tiempo han minimizado otras expresiones culturales y locales, en función de un sustento cientificista.

La tarea actual desde el *Construccionismo social* es posicionar esa heterogeneidad de las realidades sociales, dado que éstas se acompañan de procesos socio-históricos; en ese sentido:

El segundo paso es que tan importante es descartar las ventajas de las verdades locales como invitar a explorar al mismo tiempo alternativas a nuestra cómoda visión de la verdad y lo bueno. No se trata simplemente de ser cautos para no traspasar las fronteras de nuestra realidad local, sino de animarnos a buscar construcciones alternativas, y ser conscientes de que estas construcciones son muy funcionales para aquellos que las desarrollan (Gergen y Gergen, 2011:106).

Esa cautelosa búsqueda alternativa de la ‘verdad’ recae en una dinámica distinta de reconocer a los sujetos en una realidad que se estudia para brindarles protagonismo y acompañamiento desde sus perspectivas, es la convocatoria que establece el *Construccionismo social*. El ejercicio de la cientificidad de la realidad social no recae en quienes tienen dominio de ciertos paradigmas teóricos y/o metodológicos; la tarea sustantiva, es hacer que esos aportes, desde las comunidades científicas, permitan tener una descripción concreta y más cercana a sus actores, y cómo estos a partir de dichas intervenciones, posibilitan cambio y transformación.

De ese modo, desde el *Construccionismo social* la ‘verdad’ no entra en ambivalencias, como entre lo bueno y lo malo, lo real o lo irreal, lo correcto e incorrecto; esta perspectiva teórica permite introducirse en un mundo de “significado

y entender que sus acciones están justificadas en el contexto de la comunidad que pertenecen” (Gergen y Gergen, 2011:106).

Eso no quiere decir que se permita que impere el caos social, dado que cada cultura en una moralidad subjetiva prevalece un estado de las cosas que en esencia trasciende a la preservación y el desarrollo de las personas en un ejercicio de colectividad, aunque en esa relación de representaciones sociales diferenciadas, habrá quienes reprobren ciertas prácticas culturales y menoscaben la dignidad de las personas que, sin elegirlo, nacen, crecen y se desarrollan en contextos específicos. En palabras de Gergen y Gergen (2011:113) a partir del *Construccionismo social* se pretende “encontrar medios prácticos de hacer frente a los conflictos de valores. Hay que identificar o crear prácticas efectivas para limar las diferencias, traspasar las barreras y formar nuevas relaciones”.

La perspectiva del *Construccionismo social*, “nos abre la puerta a una postura de curiosidad y de respeto hacia los demás” (Gergen y Gergen, 2011:25), dicho dimensión de lo social convoca, como se ha mencionado reiteradamente, a mirar las diferencias entre las múltiples formas de dinamización de lo social.

En ese sentido, el uso de la palabra a través del lenguaje es esencial para identificar esas valoraciones de lo social para la descripción de una realidad determinada, al respecto Gergen (1996:70) precisa que “las palabras están activas en la medida en que las emplean las personas al relacionarse, en la medida en que son un poder generalizado en el intercambio humano”.

Un poder generalizado no desde una posición de inteligibilidad individual, sino desde un marco de inteligibilidad colectiva, al reconocer esa generalidad en una aceptación social en un contexto determinado. En ese sentido, la base alternativa del *Construccionismo social* contempla el lenguaje en la naturaleza de la vida social, que permite representar, reflejar, contener, transmitir o almacenar el conocimiento objetivo (Gergen, 1996:54).

De esa manera, el lenguaje se vuelve un elemento trascendental en la construcción de la realidad, al manifestar una forma de expresar la '*verdad*' en una cultura determinada, a partir de sus descriptores y representaciones simbólicas de lo social; Gergen (1996:51-52) expresa que, desde las ciencias sociales, a través del lenguaje se deposita el deber de pintar y reflejar una '*verdad*', precisando que la de ella depende la supervivencia de las especies.

Sociedades con cargas simbólicas que se diferencian en sus formas de percibir esa realidad, en sus dinámicas de representación de esa realidad, y la manera en que construyen subjetivamente esa realidad, a partir del empleo de las palabras que le permiten nombrar y significar esa representación inmediata de su contexto inmediato; siguiendo a Gergen y Gergen (2011:21), señalan que las palabras "ayudan a cohesionar esas formas de vida y, a su vez, tales formas de vida otorgan significado a las palabras. Al mismo tiempo, estas formas de vida son las que conforman los límites de nuestro mundo".

La manera de nombrar, significar, representar y describir una realidad en específico es parte de la esencia de la cotidianidad de las personas, como elementos de una herencia cultural, y el lenguaje forma parte de ella; pues "las palabras impregnan habitualmente nuestras actividades, nuestra forma de hablar y de movernos, y también los objetos que tenemos y cómo los usamos... las palabras que usamos informan a las personas de las acciones que pueden realizar" (Gergen y Gergen, 2011:20).

La manera de nombrar a partir de las palabras, en un ejercicio colectivizado, se crea un diálogo, como manifestaciones compartidas que definen, conceptualizan, describen la representación y significado de las cosas y las situaciones; por tanto, el diálogo reflexivo y crítico ante las formas en cómo se da cuenta de la realidad, conlleva a tener un ejercicio evaluativo a partir del diálogo como una dinámica importante hacia futuras sociedades (Gergen, 1996:78).

Así como se ha reconocido la construcción de la realidad social a partir del lenguaje, éste en el empleo dialógico para la comprensión de aquello que se intenta

evidenciar como 'verdad', el diálogo desde la perspectiva del *Construccionismo social*, plantea la idea de poder recrear esos escenarios de lo social, dinamizar las relaciones que permitan una forma de converger las diferenciaciones de lo social, que se reconoce en esa heterogeneidad humana; en ese sentido, Gergen (1996:58) precisa que "ganamos sustancialmente si consideramos el proceso de estructuración del mundo como un proceso lingüístico y no cognitivo".

A partir de ello y en torno a la investigación, el paradigma del *Construccionismo social* también se refiere a una doble escucha en el diálogo establecido en las relaciones sociales, "la que se refiere al contenido y la que tiene que ver con las consecuencias" (Gergen y Gergen, 2011:21); por un lado, se presta atención a las manifestaciones lingüísticas, en su literalidad expresiva, por otro lado, también se pone énfasis en los elementos que acompañan dichas expresiones y sus efectos a través del diálogo.

Una vez que el lenguaje y el diálogo convergen en una realidad, éstos recaen en un intercambio para la interacción de las realidades múltiples de lo social (Gergen y Gergen, 2011:81), ya que en esa relación entre las diversidades de la realidad y la 'verdad', la esencia es que, a través de dichos elementos se den consensos para el establecimiento de las cosas y las situaciones que respondan a las necesidades inmediatas.

Sabiendo que las realidades son múltiples, a su vez, son inacabadas, desde el *Construccionismo social*, éstas se reconocen dinámicas, su cambio y transformación son intencionadas en función de dar cuenta de una realidad determinada, consensuada para su legitimación. En ese sentido, Gergen y Gergen (2011:115), plantean que "las personas utilizan el lenguaje para hacer cosas juntas. Cuando más ricos sean nuestros discursos, mayores serán nuestras capacidades para coordinarnos como seres humanos".

Una amplia gama de palabras no sólo enriquece un léxico y lo embellecen, sino que semióticamente, brinda y amplía mayores posibilidades de descripción de lo social, permite puntualizar significados, intencionalidades, sentires, saberes, e

incluso, una manifestación de la posibilidad de recrear esa realidad. Podría decirse, que entre mayor reducido éste el lenguaje, la realidad social en un contexto determinado puede perdurar y conservarse en un estado de las cosas estático; pero ante un abanico del léxico, las posibilidades de transformación se vislumbran, ya que ese enriquecimiento del lenguaje permite a través del lenguaje, el diálogo y su intercambio, recrear significados y, por tanto, deconstruir sus realidades, haciéndolas más flexibles, con posibilidad de cambio y transformación. De ese modo, se hace “hincapié en el potencial humano para el cambio, ya que consideran que las formas de vida cultural se mantienen unidas porque comparten significados y valores, y esta vida puede cambiar radicalmente mediante la transformación de eso valores y discursos” (Gergen y Gergen, 2011:99).

Esos significados y valores se posicionan en una representación de lo social, que convergen entre sí a través del intercambio dialógico, siendo éstas expresadas en acciones concretas, lo que dinamiza esa relación social, a partir de préstamos e intercambios de significados a través del tiempo y lugares determinados, donde esas mezclas de acciones sirven como suplemento para la combinar y cambiar constantemente estos significados (Gergen y Gergen, 2011:39). Por lo tanto, “el significado no reside en lo individual, sino únicamente en lo relacional. Tanto la acción como el suplemento deben ir coordinados para que haya significado” (Gergen y Gergen, 2011:38).

Dando cuenta desde las ideas construccionistas de que el lenguaje, el diálogo y el significado se interrelacionan para dar cuenta de la realidad, estos elementos en un intercambio social, histórico, cultural y/o político, surgen de las relaciones con las personas; por lo tanto, el lenguaje de hereda, a su vez, las prácticas de uso que detonan acciones que suplementan una forma de describir la realidad; por lo tanto, “los construccionistas están a favor de sustituir lo individual por lo relacional como fuente de significado” (Gergen y Gergen, 2011:29).

En esa dimensión de lo relacional, es como se da cuenta de lo real, lo lógico, lo verdadero y lo valioso (Gergen y Gergen, 2011:52), así como lo correcto y lo

moralmente aceptable, en un mundo de relaciones diferenciadas a partir de esa heterogeneidad social; éste otro elemento para el análisis de la realidad posiciona lo relacional como un elemento para la comprensión de una 'verdad' determinada que apertura nuevas formas actuar (Gergen y Gergen, 2011:36).

Ejemplos en el terreno de lo social, existen varios, pero ante el tema que corresponde a esta investigación, conviene hacer una ejemplificación desde el ámbito educativo, y las áreas de oportunidad para el análisis de la realidad en los escenarios escolares desde la perspectiva construccionista, partiendo desde el manifiesto Gergen y Gergen (2011:66) al señalar que desde el construccionismo se “entiende que la educación es política por naturaleza”; tomando en cuenta dicho señalamiento, la política como acción en el escenario educativo, tiene una intencionalidad, un suplemento para dinamizar la realidad social, ya lo decía Freire (1980) citado en Escobar (1985:123) “toda educación entraña, en sí misma, una intención política”.

En ese sentido, el *Construccionismo social* en el ámbito educativo brinda varios elementos para analizar, comprender y describir las situaciones que confluyen en ella, en escenarios diversos y convergentes organizacionalmente, bajo la influencia directa e indirectamente de los contextos en los que se ubican los centros escolares. Por lo que, siguiendo los elementos sustantivos del *Construccionismo social*, Gergen y Gergen (2011:66), precisa que:

...ya no vemos la enseñanza como la tarea de meterles en la cabeza los conocimientos a los estudiantes, sino que más bien la enfocamos en términos de llevar a la clase lo que entendemos como recursos que permitirán a los alumnos tomar parte en nuevos diálogos.

Por lo que la tarea educativa desde este marco de inteligibilidad colectiva es hacer que pasen y/o se recreen esos espacios de encuentros dialógicos, que contrarreste esas dinámicas que limitan las expresiones de las infancias, obstaculizando sus relaciones etéreas, minimizando su percepción del mundo, invisibilizando su caracterización humana.

En una dinámica escolarizada cotidiana, Gergen y Gergen (2011:67), plantean la idea de prestar atención a quienes hablan y quienes callan, y cómo es que se obvia el hacer reconocible aquellas voces autorizadas para oír; las que se mantienen en silencio, se obvia el desinterés, el desconocimiento, la inseguridad, la desatención, entre otras caracterizaciones, que se vuelcan en una estigmatización, prejuicio y estereotipación de la infancia.

Cambiar esa realidad, requiere de acciones profundas, si bien el marco jurídico actual en materia de derechos de las infancias en México funge como un paraguas ante las situaciones de vulnerabilidad en las que se desenvuelven las infancias, es insuficiente si no se traslada ese mensaje de los Derechos Humanos (DDHH) a las cotidianidades de las comunidades educativas y sus contextos de desenvolvimiento social, político, cultural e histórico.

Un planteamiento quizá utópico, pero sí transformador para un posible alcance en un futuro no muy lejano, poniendo de manifiesta principios universales que permitan esa dignificación de la humanidad; desde los principios construccionistas, plantea que:

...si sostenemos que el individuo es la unidad básica de la sociedad, lo que creamos es una cultura de separación y alineación...si todo lo que tomamos como real, razonable y deseable es un subproducto de la relación, entonces tiene sentido colocar el proceso relacional en el centro de la práctica educativa (Gergen y Gergen, 2011:69).

Poner al centro lo relacional en la práctica educativa implica generar ambientes de enseñanza y aprendizaje donde las infancias sean protagonistas ya no sólo de las descripciones de sus realidades, sino también de sus posibles recreaciones y transformaciones, teniendo como resultado un “aprendizaje colaborativo, es decir, aprender con los demás y de los demás” (Gergen y Gergen, 2011:72).

Tomando en cuenta el ejemplo desde lo educativo, el marco de inteligibilidad colectiva del *Construccionismo social* se puede comprender como una metáfora que arroja las diversas formas de crear la realidad, así como la aparente realidad en sí

misma de dicho paradigma para el análisis de la realidad (Gergen y Gergen, 2011:108). Al respecto, el tratamiento de la realidad adquiere relevancia científicista en función de un ECRO que dé cuenta teórica y metodológicamente una descripción de la situación, sabiendo de la posibilidad de contrastar esa lectura de la realidad, con otros marcos, en un abordaje similar o totalmente diferente. Sin embargo:

Para muchas personas, las ideas construccionistas resultan profundamente inquietantes. Estas ideas cuestionan las realidades y los valores básicos de la vida diaria, sin proporcionar un conjunto claro de alternativas. Debido a que socavan las declaraciones de certeza absoluta acerca de la verdad, la objetividad y la moral, han desempeñado un papel significativo en lo que se ha llamado la <<guerra de las culturas>> (Gergen y Gergen, 2011:103).

La existencia de una estructura científicista que se traslada a los social, lo político y cultural, que dan soporte a planteamientos tradicionalistas de la ‘verdad’; pero ante el reconocimiento del ejercicio de las libertades diferenciadas por grupos sociales, la dinámica socio-política practicada desde la democracia, y la masificación del empleo del lenguaje a través de los diversos medios informativos, entre otros aspectos, pueden ser parte de los elementos que están dando respuesta y una alternativa de comprensión de la realidad, principalmente a sectores sociales que se han vistos históricamente invisibilizados y en situaciones de vulnerabilidad, como lo han sido como sector poblacional la niñez y la adolescencia.

Lo relacional, convoca a fomentar y “favorecer las formas de diálogo de las que puedan surgir nuevas realidades y valores...crear aquellos tipos de relaciones humanas que nos permitan construir en colaboración el futuro de todos” (Gergen y Gergen, 2011:25-26). ¿Será entonces que los DDHH pueden considerarse actualmente esos supervalores que permitan construir un mundo mejor para todos? De ser una posibilidad viable, ¿Serán los escenarios educativos los medios y espacios elementales para el logro de tales fines?

Lo que sí se puede reconocer ahora, es que los DDHH son un vital ejemplo del marco de inteligibilidad colectiva, ya que han sido y son una expresión social, política, histórica, filosófica, cultural y/o moral, que surge de consensos a partir de la idea de construir un mundo mejor que dignifique a la humanidad.

Ante los cuestionamientos anteriores, con la puesta en marcha del nuevo modelo educativo en México, denominado la Nueva Escuela Mexicana (NEM), es otro ejemplo de transformación social y cultural, ya que se acompaña de una nueva manera de comprender y resignificar lo educativo, enriqueciéndose de elementos antes expuestos desde el *Construccionismo social*, como el representación de las realidades múltiples ante la pluralidad social que prevalece en el país y, por tanto, convoca a mejorar las prácticas educativos donde las y los alumnos seas protagónicos ya no sólo del aprendizaje, sino también del conocimiento, con base a los principios pedagógicos donde todos aprenden de todos.

Lo que subyace a hacerse un cuestionamiento central ¿Qué perspectivas tienen los docentes acerca de los derechos de los *niños*, y cómo determinan dichas perspectivas sus prácticas de gestión en la escuela? Una pregunta que ha acompañado el proceso de investigación que se describe más adelante en los hallazgos de la investigación, dando cuenta de una manera de percibir la realidad educativa a partir de un estudio de caso.

En ese tenor, y para ir cerrando ésta primera parte donde se ha abordado la perspectiva construccionista de la realidad social, el *Construccionismo social* de acuerdo con Gergen y Gergen (2011:115):

No pretendemos afirmar que las ideas construccionistas sean la Verdad. En lugar de eso, el construccionismo nos invita a nuevas formas de comprensión y de acción...Infunde esperanza en el desarrollo de un diálogo entre todos, para la continua integración e invención de formas de vivir, y para la sustitución de conflictos letales por comuniones vivificantes.

Esas comuniones vivificantes son parte del reto de esta perspectiva de lo social, el reto en las comunidades científicas ya no es preservar o hacer predominar una verdad absoluta de las cosas y de las situaciones, aunque aún existan algunas vigentes que permitan la comprensión de esas generalidades; éstas sólo responderán aún escenario enmarcado en un tiempo, lugar y grupos de personas determinados. Se está frente a un escenario multifacético que parte del interés por descubrir nuevas, para resignificar y recrear aquellos escenarios de lo social que cubran las necesidades e intereses de la diversidad social. Siguiendo a

Gergen (1996:87), plantea que “en el modo transformativo, el objetivo principal de la investigación consiste en vivificar la posibilidad de los nuevos modos de acción. La investigación aporta una ingeniería importante para nuevas posibilidades”.

Los temas de coyuntura como el de la presente investigación, el *Construccionismo social*, brinda esos elementos que se han expuesto, para tener un acercamiento exploratorio y comprender el tema planteado.

Ante ello, en la época reciente se pueden reconocer valores universales que se concatenan como DDHH para la dignificación de la humanidad universal; un elemento que forma parte del tema esta investigación, como un parte de un paradigma de lo social que busca garantizar la paz a través del ejercicio de las libertades individuales y colectivas.

Este enfoque de los DDHH es un claro ejemplo de constructo social, un intento no generalizador de un hacer de las cosas, pero si universalista para el reconocimiento y representación de las realidades sociales que potencien la dignificación de la humanidad en su pluralidad.

En un intento de esbozar los elementos sustantivos del *Construccionismo social* como un marco de inteligibilidad colectiva, aunado al elemento del tema en cuestión para la investigación sobre las perspectivas construidas de las y los docentes en materia de derechos de la niñez desde su actividad educativa como funcionarios públicos; el enfoque teórico referenciado da soporte para la identificación de categorías de análisis como: el lenguaje, el diálogo, las palabras, los significados, las narrativas desde lo individual y lo relacional.

2.1.2 La construcción de lo social como constitución del lenguaje colectivo

Aquello que se ha venido denominando como lo real, la ‘verdad’, situación o hecho, como se ha puesto en evidencia y se ha argumentado desde el paradigma del *Construccionismo social*, lo que se considera como realidad factual es resultado de las dinámicas y estructuras sociales que se han establecido por la humanidad a lo largo del tiempo.

En el terreno del análisis de esa realidad desde la perspectiva científicista, aquello que se ha reconocido como ‘verdad’ para dar cuenta de los fenómenos sociales, en los últimos tiempos, las teorías generales a partir del conocimiento individual son difíciles de sostener, por tanto, el *Construccionismo social* surge como una alternativa para dar cuenta de que la realidad tiene múltiples lecturas, y aquello que se denomina como ‘verdad’, es parte de un consenso que permite sostener un estado de las cosas en un tiempo y espacio determinado, reconociendo así, un marco de inteligibilidad colectiva.

Por tanto, a partir del *Construccionismo social* como herramienta teórica para la comprensión de los hechos sociales, viene a bien prestar atención a los elementos que permiten tener una construcción de esa realidad social. Por ello, autores como Berger y Luckmann (2003) en su obra sobre la construcción social de la realidad, brindan una ruta de comprensión de esa forma de construir la realidad desde los hechos cotidianos a partir del lenguaje como institución, de ese modo, todo aquello que se conoce como ‘verdad’, es resultado de un constructo colectivo desde una relación dialógica.

Un aspecto ejemplificador sobre aquello que se conoce como ‘verdad’ es lo que a partir del teorema de Thomas mediante la formulación de Merton (1964; citado en Beltrán, 1982:46), precisa que “si los individuos definen las situaciones como reales, son reales en sus consecuencias”; lo que representa una explicación de lo real a partir de supuestos que permiten sostener ese escenario de la ‘verdad’.

Berger y Luckmann (2003:34) sustentan una reflexión y análisis de la construcción social de la realidad a partir de la vida cotidiana con significado subjetivo en un mundo coherente representado por la humanidad quienes ofrecen otros elementos para comprender que la realidad social es una construcción de la actividad humana.

Ese mundo de representaciones de acuerdo con los autores, parten de que existe un mundo objetivado, es decir, nombrado y significado a partir de esa representación de la dinámica social mediante el uso del lenguaje comunicativo y

expresivo para la comprensión y descripción de esa realidad inmediata en la que cada ser humano se hace presente; en palabras de los autores, precisan que:

La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han designado como objetos antes de que yo apareciese en escena. El lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado en mí (Berger y Luckmann, 2003:37).

En ese manifiesto, el lenguaje da cuenta de las cosas existentes, la objetiva a partir de la necesidad de representar y significar lo que le rodea a la persona, individual y/o colectivamente, en ese ejercicio dual y correspondiente de significación y descripción de lo real o verdadero, es como se de una conciencia intencional dirigida a los objetos (Berger y Luckmann, 2003:36).

Esa conciencia intencional a la que hacen referencia los autores va en función de que los objetos adquieren significado en esas representaciones sociales a través del lenguaje, para nombrar y comprender todo aquello que rodea la dinámica social; en ese sentido, la objetivación es un proceso lingüístico para denominar y simbolizar la realidad social. Berger y Luckmann (2003:35) plantean que lo real se origina a partir de los pensamientos y acciones que tratan de clarificar la vida cotidiana en función de significados que objetivan dicho proceso, constituyendo así, un mundo intersubjetivo del sentido común.

La dinámica social, necesariamente implica un ejercicio de colectividad humana, en ella –de acuerdo al planteamiento de los autores-, la vida cotidiana en resultado de un mundo intersubjetivo del sentido común, característica que implica el consenso de los significados para objetivación de esa realidad, en la que convergen, representaciones subjetivas que a su vez son colectivizadas.

Es decir, la vida cotidiana es la representación de lo real en función de un ejercicio interpretativo y descriptivo de aquello que es parte de la conciencia colectiva; en palabras de los autores, señalan que “en este mundo de actividad mi conciencia está dominada por el motivo pragmático, o sea que mi atención a este

mundo está determinada principalmente por lo que hago, lo que ya he hecho o lo que pienso hacer” (Berger y Luckmann, 2003:38).

De ese modo, la realidad social no sólo es representada y significada por el lenguaje, a su vez, en ese ejercicio interactivo con el entorno inmediato, la manera de nombrar lo que rodea a la humanidad, también le permite ese estado de las cosas y, por tanto, el acercamiento, manipulación y/o experimentación de lo objetivado, conllevando a la construcción de representaciones simbólicas que dominan la realidad social (Berger y Luckmann, 2003:57).

Dichas representaciones simbólicas, permiten a la humanidad crear estructuras para el orden social, a partir de tipificaciones continuas en un espacio y tiempo entre las personas que establecen esa relación (Berger y Luckmann, 2003:49-50); es decir, esas estructuras del orden social surgen de una necesidad contextual para el desarrollo de las relaciones sociales, donde las tipificaciones dan sentido y organización a la objetivación de eso que converge en la realidad inmediata. Por tanto, “el orden social es un producto humano, o, más exactamente, una producción humana constante, realizada por el hombre en curso de su continua externalización” (Berger y Luckmann, 2003:71).

Aquí, otro elemento sobre la construcción social de la realidad, la *externalización* comprendida como resultante de esa actividad social, en un manifiesto de que las personas establecen el orden de las cosas para coexistir en un entorno y tiempo determinado; la *externalización* entonces da cuenta del pragmatismo humano para establecer esa estructura de organización social.

Esa *externalización* como acción propiamente humana da sentido al orden de las cosas, organización social que se da a partir de la tipificación de lo que se considere real, en ese sentido, la *externalización* se complementa y se equilibra por otro elemento, denominado por los autores como *institucionalización*, caracterizada por ser mecanismo de carácter controlador y sancionador ante acciones habitadas en un proceso histórico producido por la tipificación humana (Berger y Luckmann, 2003:74-75).

Retomando lo elementos que se han recuperado de los autores, se puede comprender que la realidad social se construye a partir del lenguaje, lo que permite un proceso de objetivación de las cosas en función de un ejercicio intersubjetivo de la vida cotidiana de las sociedades; de ese modo, externalizan su verdad a partir de supuestos e ideas sobre las situaciones que les acontecen, y a partir de ello, se establece un orden social que se regula mediante la *'institucionalización'* de esa organización sociohistórica.

Dando cuenta de lo anterior, otro elemento que comparten los autores, es el de la *'legitimación'*, y aquí es donde cobra relevancia el lenguaje como parte de la construcción de la realidad social; siendo éste el que “objetiva las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos los que pertenecen a la misma comunidad lingüística, con lo que se convierte en base e instrumento del acopio colectivo de conocimiento” (Berger y Luckmann, 2003:89).

El lenguaje, no sólo permite nombrar y dar cuenta de un estado de las cosas, sino también, hacer que éstas tengan una representación y significación colectiva a través del lenguaje siendo este no sólo el medio para la denominación y descripción de lo real, sino también, el mecanismo de comunicación de una realidad determinada, y el base que sostenga los supuestos de esa realidad en función de lo simbólico e histórico en respuesta a lo contextual. Siguiendo a Berger y Luckmann (2003:89) establecen que “la sedimentación intersubjetiva puede llamarse verdaderamente social sólo cuando se ha objetivado en cualquier sistema de signos, o sea, cuando surge la posibilidad de objetivaciones reiteradas de las experiencias compartidas”.

Ahora bien, la legitimación constituye entonces una manera de aceptar una lectura de la realidad social la que es interiorizada y exteriorizada a partir de esas tipificaciones del orden social simbólicamente constituido; en palabras de Berger y Luckmann (2003:118-119), precisan al respecto que “la legitimación produce nuevos significados que sirven para integrar los ya atribuidos a procesos institucionales dispares. La función de la legitimación consiste en lograr que las

objetivaciones de 'primer orden' ya institucionalizadas lleguen a ser objetivamente disponibles y subjetivamente plausibles”.

Se podría decir que la legitimación da cuenta de orden existente de una realidad intersubjetiva colectivizada, externalizada a partir de la objetivación de los elementos que conforman lo institucionalmente social, para ello, el universo simbólico arraiga esa constitución de la humanidad en el marco de la construcción de ese mundo real (Berger y Luckmann, 2003:132).

Lo anterior expresa que existe una realidad social determinada en un espacio y tiempo, que la contextualiza y, por tanto, existe un mundo objetivado y externalizado, un mundo con representaciones simbólicas y lingüísticas, resultantes de un proceso dialógico, que constituye *'institucionalización'* y *'legitimación'*. De ese modo, finalmente los autores, dan cuenta de un elemento más para comprender la realidad social como constructo social es la *'internalización'* que expresa que hay un mundo existente, hay una realidad cargada de significados y representaciones, a partir de mecanismo y formas lingüísticas y simbólicas, que dan cuenta de una realidad constituida socialmente.

Ese ejercicio de *'internalización'* ofrece a las personas que se hacen presentes en una realidad determinada, objetivar aquello existente, lo que se le presenta como verdad a partir del lenguaje y el pragmatismo social, con el establecimiento de un orden de las cosas y sus regulaciones para su comprensión; de acuerdo con Berger y Luckmann (2003:163) la internalización “constituye la base, primero para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social”.

Es decir, las y los sujetos, en el ámbito de lo social, nacen y se les introduce en un mundo caracterizado, estructurado y normado, por lo que requiere un proceso de socialización y endocultural, que de acompañamiento progresivo a la comprensión de lo que le rodea, y para el sostenimiento de lo existente; por lo que, la tarea socializadora exitosa se lleva a cabo en un contexto y con base a una

estructura social, mediante una realidad objetiva que debe ser internalizada (Berger y Luckmann, 2003:202-203).

Dicho proceso de socialización conlleva a la conformación de una identidad individual y/o colectiva, individual comprendida como persona única, y colectiva en el sentido de saber que existe una realidad socialmente objetivada; identidad que se construye y constituye a partir de un ejercicio dialéctico, empleando un lenguaje, símbolos y significados que evidencian una realidad dada como verdad. Parafraseando a Berger y Luckmann (2003:214-215), señalan que la identidad constituye una realidad subjetiva, hallada en una relación dialéctica como resultado de un fenómeno individual y social, por lo que el mantenimiento de esa identidad se determina por la estructura social.

Al cierre de este apartado, y con base a los aportes de los autores referenciados, el lenguaje en su expresión dialógica, constituye una institución para la construcción de la realidad social, y como está socialmente se busca sostenerse como '*verdad*'.

Los elementos sustantivos teóricos de los autores brindan un marco de comprensión de cómo la infancia es producto de una construcción social, y como es que estas representaciones repercuten en la organización social en un contexto sociohistórico; de ese modo, el lenguaje y el proceso de socialización son aspectos sustantivos para el estudio de las percepciones de las infancias como sujetos de derechos.

La construcción social comprende necesariamente ejercicios relacionales entre las personas que conforman grupos sociales, esas inter e intra relaciones, se dan en un entorno y tiempo determinado, que se puede denominar como contextualización.

Esa lectura de lo social, desde la perspectiva del *Construccionismo social*, se posiciona en un escenario de comprensión y descripción de esos dispositivos que emplean las personas para dar cuenta de su vida cotidiana, a partir de

acontecimientos, expectativas, sucesos, conflictos, tensiones, entre otros aspectos que complejizan y dinamizan las relaciones sociales.

Así, es como se puede reconocer un ambiente social existente, consolidado, creado a partir de hábitos, lenguajes, estructuras, organizaciones e instituciones que son parte de una herencia cultural, en esos escenarios con menos o más elementos sociales, es donde Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) nacen, crecen y se desarrollan; en un mundo objetivado, conceptualizado, caracterizado y categorizado por sus poblaciones antecesoras, por lo que, “cada menor vive contextualizado en un entramado relacional singular que da sentido real a su infancia” (Gimeno, 2003:125).

De ese modo, la infancia y la adolescencia se definen a partir de un mundo preconcebido por las sociedades precedentes y presentes, es decir, la infancia es parte de un constructo social, pues de acuerdo con Gimeno (2003:29) “el ‘niño’, definido de acuerdo con las imágenes deseables de lo que se considera infancia ideal o prototípica, es una construcción apoyada en nuestras creencias y en los valores que le concedemos o el destino que entendemos deben tener”.

La infancia se presenta en un ambiente societal prediseñado, preestablecido y predispuesto, que mediante el lenguaje, se transmiten los elementos que le permiten constituir un rol en el ámbito social; siendo la familia y/o las instituciones sociales, en la mayoría de los casos, son las primeras instituciones sociales en la que la infancia tiene su primer acercamiento con ese mundo objetivado, que a través de los procesos de *externalización* de lo ya existente, de acuerdo a la estructura y orden social, internaliza en sus diversos procesos de socialización.

Sin embargo, en esa objetivación de las realidades inmediatas de las sociedades existentes, la realidad cobra sentido a partir de juicio de valor, lo que pone de manifiesto un precepto de orden social, que trasciende a aspectos estructurales y culturales, externalizaciones que se instalan en dinámicas sociales y, por tanto, en la subjetividad individual y colectiva, que legitiman como canon para

el equilibrio social; en torno a la construcción de la infancia, Gimeno (2003:101) precisa que:

Cada sujeto es el resultado de una particular combinación de disponibilidades y posibilidades que en él inciden, que él combina, elabora y aprovecha de manera particular. No podemos saber qué posibilidades habría tenido si hubiesen sido otras las condiciones de su contexto; ni sabemos cómo podría haber aprovechado.

La niñez ante el desconocimiento previo de su entorno se hace presente en un escenario social cargado de expresiones humanas que forman parte de su cultura, y éstas se comparten y se heredan como parte de las dinámicas de socialización entre los grupos de individuos en tiempos y lugares determinados.

Al respecto, Berger y Luckmann (2003:164-172) plantean un proceso de socialización que consta de dos momentos: la primaria y la secundaria; lo que respecta a la primera, señalan que es en la que el individuo reconoce toda estructura básica de socialización y, la secundaria, depende de la primera para su proceso de alineación, en la que se reconoce la internalización de la realidad social basada en sus expresiones institucionales. De esa manera, la infancia nace en un escenario social determinado, en el que se le presentan asignaciones de acuerdo con lo sociocultural, en el que se establecen roles, normas, dinámicas, símbolos, significados, lenguajes, entre otros elementos que van acompañando a la niñez desde la infancia y la adolescencia, hasta la vida adulta, siendo ésta, ya una expresión legitimada socialmente y se posiciona estratégicamente para la formación del individuo.

La construcción social de la infancia está inmersa en los modos de llevar a cabo los procesos de socialización, al respecto Gimeno (2003:31) precisa:

Las maneras de criar, educar y comportarse con los menores constituyen un rasgo de toda cultura en el presente y en el pasado. Es un rasgo que admite variaciones en diferentes grupos sociales según el nivel educativo que tengamos, la historia personal de los mayores y el tipo de familia en la que se esté; cada uno lo muestra de acuerdo con otras características individuales.

Variaciones que se contextualizan y permiten la identificación de las heterogeneidades en las que nacen, crecen y se desarrollan los *niños*, y éstas en

los acontecimientos contemporáneos pueden reconocerse como niñez trabajadora, infancia callejera, migrante, con discapacidad, entre otras, que tienen una caracterización individual y colectiva, en función de su desenvolvimiento en el escenario social, que les enmarca en una connotación prejuiciada de su realidad.

Realidad que se le presenta sin previo aviso, realidad que no ha elegido, realidad que se pluraliza por sus diversas formas de manifestarse en un mundo diverso, pero a la vez desigual, un escenario social ajustado a estructuras y dinámicas institucionales preexistentes, es decir, existen múltiples realidades que van caracterizando a la niñez; de acuerdo con Gimeno (2003:15) señala que “el *menor* o *niño*, en general, son invenciones de los adultos, categorías que construimos con discursos que se relacionan con las prácticas de estar con ellos y tratarlos”.

Prácticas que se asocian a los hábitos de comprensión del entorno, su interacción y descripción de éste, por ello, Berger y Luckmann (2003:175) asumen que, en la socialización primaria del yo, es preestablecida en un mundo interiorizados por las personas que acompañan y acompañarán al infante, de ese modo, en la socialización secundaria se afianzan y se legitiman dichas formas de ser y actuar de las infancias en su vida cotidiana. De igual modo, existen prácticas que categorizan la existencia de la infancia al “situar al individuo en una edad determinada adquiere sentido al presuponer que a cada tramo de la misma le corresponden unas determinadas características personales y sociales que cambian a medida que la edad discurre” (Gimeno, 2003:88).

De esa manera se pre-establecen idearios e imágenes de la niñez, dando por sentado los aspectos que habrán de aprehender NNA para lograr una representación del sujeto social que se espera sea en su transición de la infancia a la adultez, al concebir a la infancia como “una promesa de ser, al que hemos impuesto y propuesto una condición humana que viene avalada por una larga tradición cultural” (Gimeno, 2003:94), legitimación que se ha institucionalizado a través de diversos escenarios como los espacios educativos, que orientan y

refuerzan esa búsqueda del sujeto social; de ese modo, el “ser humano crea significados sobre el mundo que le rodea y sobre él mismo, sobre lo que considera que es todo eso y acerca del mundo deseable para él, inventando conceptos que le sirven de referencias para verse, comprenderse y valorarse” (Gimeno, 2003:23).

Significados que trastocan y profundizan en las subjetividades, presentando realidades objetivadas y, a su vez, homogeneizantes, bajo presupuestos de las situaciones que se enraízan y se anclan en una manera de comprender los sucesos e interactuar con el entorno, orientando un comportamiento y actuar en el escenario social consolidando una estructura social que ha justificado la diferencia y las relaciones entre los adultos y los ‘menores’, en el que los primeros ejercen poder sobre los segundos para la mediación de su conducta ante las negaciones y temores de su naturaleza, auspiciando la escolarización como medio para el disciplinarlos (Gimeno, 2003:104).

En ese sentido, algunas tradiciones científicas colocan a la infancia como un ser adulto en miniatura, al que hay que darle forma y moldear a través de diversos procesos, como lo es la socialización –y escolarización-, una dinámica cultural que fija creencias que conllevan a considerar a las infancias como “adultos disminuidos, seres en el camino para conseguir la identidad adulta, carentes de la plenitud de capacidades que tiene la edad-meta” (Gimeno, 2003:49).

Ese reduccionismo ha lacerado las identidades de la niñez a lo largo de la historia, es más, las ha invisibilizado, a partir de instrucciones de carácter estructural e institucional que mantienen esa relación de formación progresiva hacia la edad adulta, así lo precisa Gimeno (2003:42), al decir que “las escuelas prolongan las influencias de las familias y necesitan el apoyo de éstas”; en ese orden de ideas, de acuerdo con Ariés (1990; citado en Duarte, 2012:106) precisa:

La escuela aporta a la sociedad, entre otros factores, la diferenciación etaria de estudiantes, la especificidad de los roles entre jóvenes y adultos, la institucionalización de características que son impuestas como esencias de las clases de edad: profesores/as (adultos) mandan y los estudiantes (niñas, niños y jóvenes) obedecen.

Esa manera de institucionalizar las formas y dinámicas de formación de la niñez para la vida adulta ha encontrado en las organizaciones escolares el instrumento socializador *ad hoc* para legitimar los procesos de socialización, desde esa perspectiva la escuela tiene una expresión de segmentación de los procesos de formación y acompañamiento graduado, estableciendo un orden institucional jerárquico y autoritario. Al respecto, Gimeno (2003:49) señala:

La división y separación entre menores y adultos es una de las categorías que han sustentado el orden jerarquizado que ubica a los individuos en lugares determinados del orden social a lo largo de la historia en diferentes culturas, llegando a constituir una de las condiciones de las sociedades modernas.

Por lo tanto, la escuela se vuelve una expresión de lo social donde se han establecido dinámicas de subordinación de los *niños* hacia las personas adultas a través de las construcciones sociales que ejercen las y los docentes; de ese modo, se han generado las condiciones para mantener ese orden y ejercicio de poder entre un sector poblacional hacia otro de forma legítima.

Las perspectivas reduccionistas, minimizadoras y/o invisibilizadoras forman parte de una corriente de pensamiento que colocan a dicho sector en situaciones de vulnerabilidad múltiple y estructural; expresiones y dinámicas “tan apegadas a las realidades cotidianas y a los semejantes que nos rodean, a lo que hacen y son para nosotros, que casi, con seguridad, no nos vemos incitados a imaginar otro mundo posible” (Gimeno, 2003:15).

Sin embargo, otras perspectivas rechazan la idea de que la infancia carezca de identidad propia, que esté ajena de percepciones de lo que acontece en su realidad inmediata, que se le deba limitar su participación e incidencia en el escenario social a través de su vida cotidiana, dado que, de acuerdo con Castelán et al, (2012:119):

Los niños, niñas y adolescentes están actuando en el mundo inmediato y dando cuenta de la actualidad, manifestándose con clara conciencia de su lugar en el mundo y en las relaciones sociales, significando sus prácticas que son, en definitiva, productos culturales, opiniones, juegos, relatos, entre otros...

Tal referencia, afianza la idea de que el '*niño*' es una construcción y representación de lo social, por un lado, el discurso tradicionalista que minimiza la identidad de la infancia y su relevancia social y, por otro lado, un discurso alternativo que le brindan protagonismo para dignificar a la niñez, convocando a deconstruir las maneras y las formas de acompañar a dicho sector poblacional ante escenarios dados y preestablecidos, constituidos en organizaciones e instituciones sociales legitimadoras de una percepción, que caracterice y coloque a NNA en un ejercicio progresivo de sensibilización social hacia el '*menor*' (Gimeno, 2003:102).

De esa manera, la perspectiva de los derechos de la infancia es un paradigma que se armoniza con ese discurso alternativo, como ruta viable al reconocer y posicionar a NNA como sujetos de derechos; perspectiva que cobra relevancia a partir de la "creencia de que los seres humanos son moldeables, se irá abriendo paso a la idea de que el sujeto moderno es un ser encauzado, dirigido, que no es fruto espontáneo de la naturaleza que pueda darse por terminado ni tienen su destino prefijado" (Gimeno, 2003:35).

La percepción de la infancia como sujetos de derechos con el tiempo ha ganado terreno y se ha ido configurando, pero se enfrenta a un cúmulo de narrativas y experiencias sociales que han fijado una imagen de la infancia, que han creado un discurso para referirse a dicho sector, consolidando una manera de actuar y acompañar a NNA en función de etapas de desarrollo.

Berger y Luckmann (2003:194) argumentan que existe una posibilidad de que la realidad subjetiva pueda transformarse, por lo que la vida cotidiana es en esencia un proceso continuo de transformación subjetiva; dicho de otra manera, la subjetividad tiene una estrecha relación en la manera en cómo se objetiva la realidad social, cuando se habla de procesos de sensibilización y deconstrucción de prácticas para el ejercicio de concientización ante las situaciones que aquejan y gestan las vulnerabilidades en los sectores poblacionales que de manera estructural e históricamente han sido desfavorecidos, renombrar y replantearse un cambio

social coadyuva a la *externalización* en internalización de innovadores procesos de socialización a través del ejercicio dialéctico.

Lo que implica dar apertura al diálogo crítico y emancipador, no sólo implica dar voz a quienes se han excluido y discriminado, pues como precisa Gimeno (2003:48), no basta con educar al '*niño*' de forma distinta, sino también modificar y mejorar las condiciones de vida de todas las personas; de ese modo, "se necesitan fuertes impactos biográficos para poder desintegrar la realidad masiva internalizada en la primera infancia, pero éstos pueden ser mucho menores para poder destruir las realidades internalizadas más tarde" (Berger y Luckmann, 2003:177).

Ese ejercicio de transformación que se plantea, necesariamente debe partir de la colectividad y de la diversidad social, de otro modo, se formaría un círculo vicioso de intentos de cambio sin impacto relevante; el reto es consolidar un ejercicio dinámico y flexible de transformación social continuo e irreversible, en una especie de bucle sociocrítico e intercultural, dado que "el individuo transformado tendrá al menos el mismo cuerpo y vivirá en el mismo universo físico" (Berger y Luckmann, 2003:194).

Los procesos transformacionales deben contemplar todos los sectores poblacionales, ya que la infancia se ve inmersa en un mundo constituido por los adultos, por lo que la influencia directa como la familia y la comunidad, son prioritarios en dicho cambio, a su vez, los medios masivos de información comunicación e interacción en los que se ven inmersos las infancias, deben ser tomados en cuenta, su omisión o rechazo al cambio, implica un obstáculo para efectos profundos y sustantivos. En palabras de Berger y Luckmann (2003:197):

La alternación comporta, por lo tanto, una reorganización del aparato conversacional. Los interlocutores que intervienen en el diálogo significativo van cambiando, y el diálogo con los otros significantes nuevos transforman la realidad subjetiva, que mantiene al continuar el diálogo con ellos o dentro de la comunidad que representan. Dicho con sencillez, esto significa que hay que tener mucho cuidado de la persona con quien se dialoga. Las personas y las ideas que discrepan con las nuevas definiciones de la realidad deben evitarse sistemáticamente.

De manera que el empleo del lenguaje hace que se disponga y se incorpore una dinámica alternativa de comprender y describir el entorno en que las sociedades interactúan y de desenvuelven, dado que existen realidades inmediatas complejas y cambiantes. Por lo que, la manera de expresar dialógicamente la realidad de la vida cotidiana, representa la oportunidad de cambio alternativo que contrarreste dinámicas y acciones de vulneración, exclusión y discriminación social; puede haber en puerta una oportunidad transformacional, al considerar que “la base de la realidad para la re-socialización es el presente, en tanto que para la socialización secundaria es el pasado” (Berger y Luckmann, 2003:202); existiendo una dualidad entre el presente y el pasado, siendo una traducción de ese ejercicio sociocrítico e intercultural, pues en la ausencia de alguna de esas temporalidades para la concientización, se podría caer en la retórica de depositar en la infancia “la importancia de impulsar hacia delante a la humanidad y como una ocasión para redimir las lacras sociales y los defectos de los adultos” (Gimeno, 2003:49), obstaculizando de esa manera, toda posibilidad de cambio transformacional.

Lo que implica deslegitimar prácticas, deconstruir el lenguaje, reestructurar formas y dinámicas de socialización dirigidas y acompañadas hacia las infancias; desde y con la infancia, también debe darse una reinención de los fines de la educación, pues “los discursos pedagógicos que vertebramos con la red de significados de todos estos conceptos conforman el espacio en el que consideramos y pretendemos que discurren las acciones de los agentes educativos y el comportamiento de las instituciones” (Gimeno, 2003:24).

Tener un acercamiento con otras percepciones desde y con NNA, constituye esencialmente la reinención del lenguaje, la narrativa y el discurso dirigido hacia la infancia, necesariamente implica una aproximación a las diversas realidades en las que sitúan y posicionan las infancias; llevando a cabo dos aspectos que en su obra de Gimeno (2003:224) sobre el “Alumno como invención”, son fundamentales para un ejercicio de construcción de la infancia de forma alternativa como sujeto con lugar propio, éstos son:

a) una reflexión sobre las condiciones del sujeto de educación que además es miembro de una clase social nueva; b) la importancia en las escuelas de una oferta cultural relevante que, aunque sea formulada por el adulto, sea válida desde el punto de vista de los intereses de los receptores.

Recuperando la idea de la escolarización como medio para la socialización de la infancia, en miras de un ejercicio alternativo para la comprensión y dinamización de la infancia en un contexto global y contingente, se hace necesaria erradicar las barreras de participación de la infancia en el terreno de los socialmente, ante acontecimientos que no le son ajenos, de los que también adquieren una interpretación del hecho y encauzan acciones para su atención, así lo precisa Gimeno (2003:225) al considerar que “aunque haya cambiado las actitudes y el trato dado a los menores en una dirección favorable a contar con sus opiniones...hacemos poco por saber cómo ven las situaciones que viven...su opinión tendría que formar parte de la definición de los problemas”.

De esa manera, se mira y posiciona a los espacios socializadores como escenarios que coadyuven a dicha alternancia, sin embargo, existen manifestaciones sociales que no concuerdan en un cambio de percepción, buscando mantener las bases de un ejercicio subordinado de la infancia, bajo la concepción de que la infancia carece de identidad propia y esta debe moldearse a los cánones impuestos y avalados por las sociedades; esa postura conservadora y arcaica de la infancia, son parte de los retos antagónicos que le hace frente una perspectiva de la infancia como sujeto con lugar propio.

Esa perspectiva a partir de sus relatos discursivos se afianzan en una construcción científicista, colectivizada a partir de supuestos naturalistas y evolucionistas, que históricamente han dado pauta a la comprensión del desarrollo humano, pero a su vez, ha encasillado la manera de acompañar a la infancia, estableciendo procesos rígidos que obligan a darle forma a la infancia, de ese modo, todo lo que no encaje en el molde se desapruueba y se desecha, creando así espacios de formación formales e informales, homogeneizantes. En ese sentido:

...el discurso científico sobre la niñez y su evolución es una argumentación que, junto a otros discursos y las prácticas concretas de trato a los niños, defienden lo

que entendemos por infancia y lo que determina el trato que le damos y los sentimientos que nos relacionan con ella (Gimeno, 2003:102).

Tener apertura a una experiencia distinta con la infancia, puede revertir y resignificar todo aquello que se ha dado por sentado en función de lo que representa y puede seguir representando la infancia en el devenir histórico; de ese modo, las instituciones configuradas en el marco de un Estado democrático, las ideologías de cambio y transformación para la emancipación social, se han posicionado de manera esperanzadora en la actualidad, ante una realidad que aqueja y preocupa a las sociedades contemporáneas.

Así, ante lo ya instituido estructural y socialmente, el escenario escolar se retoma como medio de transformación, como puente entre la realidad existentes y la realidad futura que se puede construir con mejores condiciones para todas las personas; pues los centros escolares se han instalado e institucionalizado como una extensión de lo social, ya no como centros de moldeamiento, sino como espacios de encuentro, en palabras de Gimeno (2003:230) precisa que la escolaridad es transformadora en la que se sostenga la idea de vivir en un espacio y tiempo determinado.

Lo que implica una recontextualización del entorno social en el que se albergan los centros educativos, por lo que la tarea social transformadora no se debe quedar al margen interno de las instituciones escolares, éstas deben tomar en cuenta las manifestaciones sociales locales, así como el arropo de las situaciones en las que se enmarcan la necesidades sociales inmediatas, las que su vez, deberán ser atendidas directa e indirectamente mediante una perspectiva transformadora educativa; por lo que, la educación amplía su incidencia, desde lo académico a lo societal y viceversa.

De esa manera, Gimeno (2003:239-247) plantea que existen dos premisas que se deben considerar en un modelo de proyecto educativo, que enriquezca la cultura y modelo de vida de las instituciones escolares; las cuales son:

- *Considerar al sujeto con cultura propia: implica que los menores en el ejercicio de sus libertades desarrollen su propio mundo, con base un paraguas protector que le dé condiciones de futuro para el desarrollo personal pleno y bienestar social, contraria a la idea de que la infancia es una meta en la vida.*
- *Una cultura escolar renovada: que no fie sus los logros a la espontaneidad al ser un espacio social y dirigido, con la posibilidad de inmiscuirse en sus vidas y, de esa forma, revertir las posiciones que han mantenido respecto a la infancia.*

Sin embargo, en el marco de las desigualdades sociales y las situaciones de vulnerabilidad para varios sectores poblacionales, la escolarización en una idea idílica, un supuesto que se ha posicionado como parte transversal de toda transformación social, sin embargo, no es accesible ni asequible para todas los sectores, que en la línea discursiva de Gimeno (2003:228), posiciona a los centros educativos como “el edificio de la esperanza que es el sistema educativo ni es tan esperanzador ni lo es para todos en igual medida”.

En esta comprensión de la infancia como constructo social, y ante las diversas posturas en las que se enmarca su comprensión conceptual y contextual sociohistórica, las percepciones y las prácticas que aún se mantienen respecto a las infancias que obstaculizan su concepción de NNA como sujetos propios de cultura, se pueden comprender como expresiones ‘adultocentricas’, que implica concebir al infante como un sujeto en miniatura, que requiere de un proceso socializador que le civilice, dándole una identidad estereotipada.

2.1.3 Endoculturación de la realidad social

La realidad social como se ha señalado es producto de la construcción social a partir de hechos institucionalizados, los cuales se legitiman y prevalecen a partir de estructuras intergeneracionales; ese encuentro se acompaña de expresiones que permiten significar y representar dicha realidad, como parte de la herencia cultural.

La idea de cultura en palabras de Bauman (2002:23) es “una invención histórica impulsada por la necesidad de asimilar intelectualmente una indudable experiencia histórica”; es decir, la cultura forma parte de esa construcción social para organizar y comprender los hechos institucionales. Siguiendo a Bauman (2002:222):

...cada sistema cultural ordena el mundo en el que viven los miembros de la comunidad en cuestión; cumple, por tanto, una función claramente informativa, es decir, disminuye la incertidumbre de la situación, así como refleja y/o moldea la estructura de acción al señalar y crear la porción relevante de esa red humana de interdependencias que llamamos <<estructura social>>.

Ese sistema de ordenamiento puede ser comprendido también como procesos, ya que su intencionalidad informativa comunica, indica y crea escenarios que posibilitan las expresiones culturales instituyentes. A esa acción humana, Herskovits (1948:531; citado en Mujica, 2002:6-7), la denomina endoculturación, entendido como “un proceso de re-acondicionamiento que conduce a conservar las fuentes de la identidad, pero también a realizar cambios dentro de la misma cultura...en el proceso suelen existir elementos suficientes para preservar la cultura, pero también elementos que están sujetos a cambios”. Ese ejercicio de conservación y cambio, Bauman (2002:210) lo plantea como pautas culturales para la función de crear orientación y orden, en un proceso doble, el de orientar el entorno social y de la conducta humana en ese entorno, constituyendo recíprocamente la praxis humana.

En ese sentido, el concepto antropológico de endoculturación, permite a la investigación, sostener que dichas realidades se ven sujetas a una dinámica de relaciones intergeneracionales, mismas que en el empleo de significados, símbolos, entre otros dispositivos de comprensión y descripción de la realidad, ésta enmarca una ‘verdad’ dada que busca que prevalezca o cambie en función de ciertas intencionalidades sociales *ad hoc* a un esquema social y tradicionalmente aceptable; pues como lo precisa Harris (2001:21):

La endoculturación es una experiencia de aprendizaje parcialmente consciente y parcialmente inconsciente a través de la cual la generación de más edad incita, induce y obliga a la generación más joven a adoptar los modos de pensar y comportarse tradicionales.

De ese modo, cuando se habla de difusión y promoción de los DDHH en su carácter universal, los Estados Nación con sus características de diversidad cultural alrededor del mundo, han adoptado paulatinamente dichos supervalores como principios para establecer dinámicas culturales y estructurales de gobernanza; ya

que su ejercicio y defensa ha creado distintas relaciones e interacciones sociales en búsqueda de mejorar sus condiciones de vida, de tal manera que los DDHH hoy en día se reconocen “como mínimos éticos comunes exigibles a todas las culturas y patrimonio de toda la humanidad” (Ormart, 2009:11).

Sin embargo, la endoculturación tiene sus limitantes, así lo precisa Harris (2001:23) al señalar que “está claro que la replicación de las pautas culturales de una generación a otra nunca es completa. Las antiguas pautas no siempre se repiten con exactitud en generaciones sucesivas, y continuamente se añaden pautas nuevas”. Es decir, la endoculturación se acompaña necesariamente de una actividad de transculturación, la que se puede entender como “un proceso en el cual emerge una nueva realidad, compuesta y compleja; una realidad que no es una aglomeración mecánica de caracteres, ni siquiera un mosaico, sino un fenómeno nuevo, original e independiente” (Malinowski,1983; citado en Marrero, 2013:107).

De ese modo, los DDHH actualmente tienen una representación más allá de lo filosófico y jurídico, éstos se han ido colocando mediante su legitimación política y social, como dispositivos culturales que permitan mejores condiciones de vidas para los diversos grupos sociales; pero su aceptabilidad gubernamental expresadas en su normatividad jurídica y la implementación de políticas públicas para su difusión, promoción y defensa, no son garantías para que en la vida cotidiana, los DDHH se vivencian de manera explícita. Por ello la importancia de esta reflexión teórica y su comprensión en el ámbito educativo, ya que las infancias y sus derechos como dispositivos de *endoculturación*, son principios que internacionalmente se han instalado y van creando nuevas relaciones e interacciones con las infancias.

Cabe precisar, que el empleo del concepto de *endoculturación*, debe diferenciarse del término conceptual de la aculturación; pues de acuerdo con Mujica (2002:2), precisa que la aculturación es un proceso social en el encuentro de dos culturas desiguales, donde una de ellas con base a la acción violenta deviene dominante y la otra dominada para su sometimiento. En ese sentido la *endoculturación* o enculturación en el terreno educativo, se centra en los sujetos

sociales y políticos para “explicar la continuidad de la cultura, no su evolución” (Harris, 2001:23).

Como referente próximo al estudio de *endoculturación* en el ámbito educativo, Cardona (2013:205) habla sobre la *enculturación didáctica* como aquel proceso didáctico condicionado que adquiere el profesor en su época de estudiante, que crea un modelo magistral de estructura cognitiva que constituye un paradigma de la docencia, para la socialización del rol docente según su enseñanza previa. Es decir, que el profesor en su trayectoria de formación académica profesional adquiere e interioriza saberes y conocimientos que se apropia en función de cómo le fueron compartidos, pero fundamentalmente, exterioriza su praxis docente en función de los dispositivos pedagógicos brindados por sus educadores académicos.

Siguiendo a Cardona (2013:206), en su reflexión sobre la mejora de la profesionalización docente, comparte que no se debe ignorar la *enculturación*, al ser inherente a la experiencia social de las personas en función de sus valores, historia -personal, familiar y social-, motivaciones, intereses, y su percepción de lo que es ser docente, de esa manera recuperar los valores vigentes y abandonar los obsoletos.

En el marco de la investigación es fundamental detectar esa *enculturación didáctica*, pero no sólo para hacer esa identificación de valores que acompañan su historicidad y su práctica educativa, sino también, mirar cómo esos elementos y otros aspectos referenciales para llevar a cabo su actividad educativa, enmarca a los derechos de las infancias como dispositivos *endoculturales*.

CAPÍTULO TRES MARCO METODOLÓGICO

*“...pensar críticamente es siempre un proceso colectivo y cultural”
(Torres, 2023:94).*

El ejercicio de indagación de la presente investigación centrada en las perspectivas que las y los docentes han construido en torno a la niñez y sus derechos en los procesos de gestión que emprenden para su promoción en los espacios escolares, requirió un enfoque metodológico que recupera los aspectos sociohistóricos educativos, la trayectoria de formación y la experiencia laboral de los informantes.

La ruta de aproximación y recuperación de la información constituye una verdadera travesía en el sentido más estricto de la palabra. Toda investigación implica un cuidadoso seguimiento del proceso, basado en la ruta teórica y metodológica establecida para la comprensión de la realidad, con su dosis de sensibilidad, pasión, humildad y asombro por aquello que se comparte para reflexionar y brindar un aporte en función de lo recuperado. En este sentido, la metodología de investigación cualitativa facilita y enriquece dicha experiencia

3.1 Metodología de investigación

3.1.1 Paradigma cualitativo de la investigación

El trabajo de investigación que se desarrolla consta de un acercamiento con un grupo de personas que ejercen como actividad profesional la docencia en educación primaria; en ese ejercicio de aproximación, se recupera la percepción que tienen acerca de la gestión y promoción de los derechos de las infancias desde el ámbito escolar, como parte de las acciones sustantivas de la política pública en materia educativa, expresada en el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

La NEM como proyecto de carácter gubernamental no sólo se centra en las facultades de garantizar el derecho a la educación, sino también, hacer que los espacios educativos coadyuven a generar las condiciones institucionales y sociales para el ejercicio de los derechos humanos, a través de la difusión, promoción y gestión de los derechos de niñas y niños.

Teniendo como objeto de estudio a las y los docentes de la escuela primaria, en quienes recae la responsabilidad de que dicha política pública cobre sentido es esencial darles voz y permita poner de manifiesto las implicaciones que conlleva esa tarea, así como evidenciar las áreas de oportunidad que puedan identificarse desde su experiencia para que esa política pública tenga relevancia y trascendencia. Así, a través de esta investigación, se pretende contribuir a una reflexión en materia de derechos de la niñez desde el ámbito escolar.

En ese orden de ideas, el análisis de esa realidad se aborda desde una perspectiva teórica-metodológica cualitativa; por lo que, en este capítulo, se expresa las razones que consideramos al abordar dicho tema desde el enfoque metodológico cualitativo. Pues de acuerdo con Sautu (2005:11) “la metodología se sustenta en el paradigma y la teoría general; éstos establecen las posibilidades de elección de una metodología o métodos específicos”. Por tanto, una vez elegida la postura teórica para el desarrollo de la investigación, los elementos metodológicos deben guardar una estrecha relación entre sí, lo que a lo largo del estudio y en la evidencia de los hallazgos, le da una objetividad científica al trabajo exploratorio.

Como se ha expresado en el capítulo anterior, se retoma como perspectiva teórica el *Construccionismo social*, lo que implica un acercamiento a los sujetos de estudio y comprender que sus escenarios de desenvolvimiento son producto de sus dinámicas sociales; Sautu (2005:24) señala que “el paradigma es la orientación general de una disciplina, el modo de orientarse y mirar aquello que la propia disciplina ha definido como su contenido temático sustantivo”. Ese contenido temático sustantivo de orientación es lo que también puede denominarse como marco de referencia para la investigación; es decir, es la teoría lo que da base a la forma de acercamiento con la realidad, la forma en cómo se obtendrá la información, y a su vez, la manera en cómo será tratada la información recuperada. Al respecto, puede precisarse que:

El fin de la teoría es hacer coherente lo que de otra forma aparece como conjunto de hechos desconectados; a través de la teoría aprendemos una serie de lecciones que pueden aplicarse a situaciones con las que aún no nos hemos enfrentado (Rodríguez et al., 1999:81).

Si bien los derechos de las infancias se han abordado desde otros espacios como el social y lo familiar, en el ámbito educativo, el análisis como escenario difusor y promotor de esos derechos desde un planteamiento normado jurídicamente, es un planteamiento reciente; por ello se hace indispensable su abordaje, desde una perspectiva cualitativa, ya que como se ha señalado, quienes le dan sentido a la vida escolar, son las y los docentes, influenciados por sus experiencias, intereses y entornos en los que socializa profesional, familiar y socialmente.

En ese ejercicio de orientación teórico-metodológico, la tarea de investigación cualitativa brinda la oportunidad de enriquecerse en el proceso, ya que tiene “un carácter emergente, constituyéndose a medida que se avanza en el proceso de investigación, a través del cual se puedan recabar las distintas visiones y perspectivas de los participantes” (Rodríguez et al., 1999:34).

En función de lo que se recupera por parte de los participantes en la investigación, quien investiga tiene que recurrir a ese marco de referencia teórica, para comprender e interpretar lo que los autores han expresado; lo que implica ampliar ese marco de referencia, teniendo en consideración las propias bases de la que parte la investigación, evitando un sesgo, de lo contrario le restaría objetividad al estudio.

En esa recuperación de la información desde y con los sujetos de estudio, existen diversas definiciones sobre el paradigma de investigación cualitativa, y hasta este punto en el trabajo de investigación, su conceptualización ahonda en dos significados de diversos autores expertos en el enfoque metodológico de investigación. La investigación cualitativa en palabras de Taylor y Bogdan (1987:19.20), “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”.

Por ello, es fundamental lograr una aproximación con los sujetos de estudio para comprender la realidad desde su propia perspectiva. Esto requiere la adopción de métodos que faciliten el acercamiento con los actores educativos. En este

sentido, Rodríguez et al. plantean enfoques que permiten establecer una conexión significativa con los participantes, favoreciendo una comprensión más profunda de su entorno y experiencias, en este argumentan que:

La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales -entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos- que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (Rodríguez et al., 1999:32).

Dichos significados deben guardar una relación y consonancia con el marco de referencia teórica-metodológica, lo que permite darle objetividad al tema de investigación desde el paradigma cualitativo. Así, “el objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación en los hechos...Desde la investigación cualitativa se pretende la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad” (Rodríguez et al., 1999:34).

En esa complejidad de interrelaciones, los propios centros educativos en su esencia son complejos, tienen influencia de acuerdo al entorno en que se ubican por las expresiones socio-políticas-culturales de sus habitantes, así como la influencia de las prácticas y dinámicas de quienes fungen el ejercicio profesional docente, éstos últimos a su vez, influenciados por sus propias expresiones socio-políticas-culturales, e incluso motivaciones personales y cambiantes con base a las experiencias e intereses que ponga de manifiesto.

En ese sentido, “en la investigación cualitativa lo que se espera es una descripción densa, una comprensión experiencial y múltiples realidades” (Rodríguez et al., 1999:34). Y el ejercicio de esta investigación cubre estos aspectos; por un lado, se hace un ejercicio descriptivo en función de los fines de la indagación, por otro lado, se retoman las experiencias de los sujetos de estudio, y finalmente, cada sujeto expresa su sentir, lo que representa esas realidades múltiples en torno a un tema en común, el de la investigación. Ante ello, Denzin y Lincoln (2012:48-49), señalan:

...la investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen

visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan.

Ese acercamiento del que se ha hecho mención, implica ir al escenario, analizarlo y comprenderlo desde sus actores y en el entorno en el que se enmarca la investigación, como elementos que enriquecen el ejercicio de la investigación desde una perspectiva cualitativa; de hecho, en ese ejercicio de transformación de la realidad, esa tarea de indagación ya implica una transformación, pues hay un fin, porque los sujetos de estudio den cuenta de esa realidad, gestar esas condiciones de expresión, representa transformación. Pues de acuerdo con Monje (2011:14):

...la metodología cualitativa plantea que la realidad no es exterior al sujeto que la examina, existiendo una relación estrecha entre el sujeto y el objeto de conocimiento. La perspectiva cualitativa de la investigación muestra una mayor tendencia a examinar el sujeto en su interacción con el entorno al cual pertenece y en función de la situación de comunicación de la cual participa apoyándose en el análisis sistémico que tiene en cuenta la complejidad de las relaciones humanas y la integración de los individuos al todo social.

La recuperación de la relación entre el sujeto y el objeto permite llevar a cabo una descripción de la realidad a través de un ejercicio interpretativo, de este modo, la realidad estudiada influye en los actores, quienes, desde la perspectiva teórica del *construccionismo social*, crean y recrean su propia realidad, la cual, a su vez, incide en su permanencia o transformación, en función de sus dinámicas sociales que establece, según Flick (2015:25):

...la investigación cualitativa no se limita a menudo a la producción de conocimiento o ideas con fines científicos. La intención es, con frecuencia, cambiar el problema estudiado o producir conocimiento que sea relevante en la práctica, lo que significa un conocimiento que sea relevante para producir o promover soluciones a problemas prácticos.

Desde dicha postura, la importancia de abordar el tema señalado desde el paradigma cualitativo, como se ha hecho mención, busca contribuir a un ejercicio reflexivo en materia de derechos de la infancia en el ámbito educativo.

Para ello, es importante reconocer el papel del investigador en función del dominio del tema a indagar; pues el investigador a partir de ese marco de referencia teórico que orienta la investigación debe ser en la medida de lo posible, un perito del tema, lo que, en el proceso de investigación, le facilita el ejercicio de aproximación e interpretación para el análisis de la información que gira en torno a la propia investigación. Retomando a Rodríguez et al. (1999:65), señala que:

El punto de partida en la investigación cualitativa es el propio investigador: su preparación, experiencia y opciones ético/políticas. Las decisiones que sigan a partir de ese momento se verán informadas por las características peculiares e idiosincráticas. Cuando un investigador se introduce en la investigación cualitativa lo hace en un mundo complejo lleno de tradiciones caracterizadas por la diversidad y el conflicto. Estas tendencias 'socializan' al investigador, orientando y guiando su trabajo, lo que en un momento dado puede llegar a construir una verdadera limitación.

Quien investiga debe ser meticuloso en todo momento durante la recolección, revisión y análisis de la información, ya que la falta de dominio del tema, conlleva a que existan elementos que no se recuperen, que no se vean. Si bien, como se ha señalado anteriormente, la investigación de corte cualitativo se enriquece a lo largo del proceso de indagación; por lo que, al no prever teóricamente y no tener dominio de ello, puede conllevar a un agotamiento de los sujetos de estudio, implicando que la investigación no tenga la relevancia que se espera.

Ese dominio del tema facilita el manejo del escenario de investigación, como lo señala Anguera (1995:514; citado en Rodríguez et al., 1999:35), "la tarea de un metodólogo cualitativo es la de suministrar un marco dentro del cual los sujetos respondan de forma que se representen fielmente sus puntos de vista respecto al mundo y su experiencia". Lo que implica, saber qué preguntar, cómo preguntar, qué no preguntar, qué ya ha sido respondido; ese dominio permitirá en el proceso de indagación y reconocer el punto de agotamiento dentro del ejercicio de recogida de la información.

Si bien los investigadores cualitativos cuentan con saberes previos sobre una realidad determinada, y aun cuando ese marco de referencia se domine, Flick (2015:26), señala que:

[...] los investigadores cualitativos no actúan como un elemento neutral invisible en el campo, sino que toman parte cuando observan...o hacen que los participantes reflexionen sobre su vida y la historia de su vida...lo cual puede llevar a los entrevistados a nuevas maneras de entender su situación y el mundo que los rodea...la investigación cualitativa se debe comprometer...a cambiar al mundo.

En ese ejercicio de cambio y transformación, es que las condiciones sean las más favorables posibles, por ello, la preparación previa de quien investiga es elemental; ese dominio del tema que se ha señalado, permite que la observación, la reflexión y la interpretación de la realidad, se vea orientada con ese marco de referencia que da sustento a la investigación propia; desde la perspectiva cualitativa, eso le da objetividad a la investigación, en palabras de Monje (2011:13), puede entenderse que “los investigadores que usan métodos cualitativos recurren a la teoría, no como punto de referencia para generar hipótesis sino como instrumento que guía el proceso de investigación desde sus etapas iniciales”.

El investigador cualitativo al no ser neutral a la realidad que estudia y ante los sujetos que la representan, éste se compone de múltiples elementos que lo dotan de dispositivos para el análisis de esa realidad; por lo que Denzin y Lincoln (2012:49) definen al investigador cualitativo desde “distintas imágenes como orientación de género: el científico, el naturalista, el trabajador de campo, el periodista, el crítico social, el artista, el actor, el músico de *jazz*, el director cinematográfico, el *quilt maker*, el ensayista”.

De igual forma, el investigador cualitativo se caracteriza por ser un agente holístico en función de un tema y/o población como objeto de estudio en el que puede irse especializando; entre mayor experiencia se tenga en función de una situación y/o grupo de estudio, mayormente se verá enriquecida la investigación.

Como ya se ha hecho mención, en la investigación cualitativa “la cientificidad del método se logra mediante la transferencia del investigador, es decir, llevando sistemáticamente y de la manera más completa e imparcial sus notas de campo” (Monje, 2011:15); por ello, en esa línea de aproximación para la indagación y la interpretación, dicho enfoque metodológico brinda los elementos necesarios para comprender la realidad desde las y los sujetos en una realidad determinada, lo que

implica, tener un seguimiento puntual y cronológico para el análisis y reflexión de manera constante.

3.1.2 *El enfoque de investigación cualitativa*

La perspectiva metodológica cualitativa se enmarca en una serie de paradigmas o posturas teóricas-metodológicas para el análisis de la realidad social, tal y como lo afirman Denzin y Lincoln (2012:46):

[...] la investigación cualitativa constituye un campo de investigación que entrecruza disciplinas, áreas y objetos de estudio. Una compleja e interconectada familia de términos, conceptos y presupuestos rodean el concepto de investigación cualitativa. Éstos incluyen tradiciones asociadas con el fundacionalismo, el positivismo, el posfundacionalismo, el pospositivismo, el posestructuralismo y muchas perspectivas de investigación cualitativa o métodos vinculados con estudios culturales e interpretativos [...]

Con base a lo anterior y respecto de la investigación, teniendo como base teórica el *Construccionismo social* que acompaña y orienta a la investigación, los paradigmas metodológicos más certeros para dicho trabajo son el fenomenológico y el constructivista.

El tema de investigación al considerarse un suceso coyuntural en el marco de una política pública para la transformación social, se comprender como una realidad factual, es decir, como un hecho o fenómeno social. Por ello, “la perspectiva fenomenológica es esencial para nuestra concepción de la metodología cualitativa. De la perspectiva teórica depende lo que estudia la metodología cualitativa, el modo en que lo estudia, y en que se interpreta lo estudiado” (Taylor y Bogdan, 1987:23).

Desde este paradigma metodológico al introducirse a la realidad como un hecho o suceso que se dinamiza con las prácticas de las y los sujetos en un espacio determinado, la tarea de quien investiga es recuperar desde dentro de esa realidad a partir de sus actores, por tanto, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1987:23), dicha tarea debe comprender la conducta humana, lo que dicen y hacen las personas, como una forma de definir el mundo, por lo que hay que ver las cosas desde el punto de vista de las personas.

Para comprender la realidad desde la lectura de otras personas no es una tarea sencilla, por ello, el marco de referencia teórica y metodológica en todo el proceso de investigación orienta la interpretación y descripción de hechos, sucesos, realidades, acciones, prácticas, símbolos, mensajes explícitos e implícitos, entre otros dispositivos de análisis; lo que lleva a complementarse con la perspectiva del *Construccionismo social*, la cual parte de la premisa de que la realidad se construye por los propios hechos y dinámicas de los sujetos en un espacio determinado; en otras palabras, se puede considerar:

La perspectiva constructivista entiende la realidad como un producto construido socialmente, en donde la experiencia y la historia van cambiando...ontológicamente propone una visión relativista del objeto de estudio...en el plano epistemológico, el conocimiento de la realidad supone una adecuación entre el sujeto y objeto...en que este paradigma es de carácter subjetivista e interactivo el resultado es un método hermenéutico-dialéctico que utiliza como estrategia fundamental la interpretación de los hechos en un contexto de relaciones socio-históricas con significado, comparando y confrontando distintas construcciones sociales (Rincón, et al., 1995:24-26; citado en Rubio y Varas, 2004:79).

Como se ha hecho mención, al posicionar al objeto de estudio como relativo, se comprende en función del entorno y otros actores con los que interactúa, lo que posiciona al sujeto como un ser inacabado, que se construye y deconstruye en esas dinámicas sociales y del ambiente; propiamente, comprender la realidad de los sujetos, parte de un ejercicio de acercamiento con la oportunidad de recuperar desde su visión de su realidad, aquellos elementos que permitan analizarla comprenderla e interpretarla.

Por otro lado, autores como Rubio y Varas (2004:80) señalan la importancia de la empatía para comprender la realidad del otro, con una intencionalidad de identificarse con el actor social implicado en el fenómeno que se investiga para comprender desde dentro, buscando una comprensión holística y recuperación de significados que tienen los actores para una interpretación desde su propia cultura.

Lo que implica el dominio de técnicas, herramientas y estrategias tanto cómo motivar y generar que los actores se sientan en confianza de expresar aquello que saben, sienten, piensan, les interesa, les preocupa o problematiza, por tanto, tener

las habilidades para entrecruzar toda aquella información que expresa y debe recuperarse de manera ética en el proceso de investigación. El tratamiento de la información en su carácter holístico implica el considerar un ambiente de interpretación multi e interdisciplinar; en palabras de Flick (2015:32):

El constructivismo no es un programa unificado, sino que se desarrolla de manera paralela en varias disciplinas: la psicología, la sociología, la filosofía, la neurobiología, la psiquiatría y las ciencias de la información. Inspira muchos programas de investigación cualitativa con el enfoque de que las realidades que estudiamos son productos sociales de los actores, de las interacciones y las instituciones.

En ese sentido, en el trabajo de investigación, se ha prestado atención a los dispositivos de análisis de la investigación, como: objetivación, externalización, percepción, narrativa, descripciones, significados, representaciones, interpretación, símbolos, interacción, dialéctica, discurso, interiorización e institucionalización.

De ese modo, “la función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener con claridad una interpretación fundamentada” (Stake, 1999:21); por ello, en el análisis de la realidad a partir de los dispositivos y categorías de análisis debe ir acompañada de forma congruente con el marco de referencia teórica, lo que facilita la comprensión de la situación, evitando supuestos e inferencias, y favoreciendo a la interpretación y descripción de dicha realidad a partir de sus actores.

En términos generales, el marco teórico armonizado al paradigma de la teoría cualitativa, permite tener una aproximación pensada en la importancia de recuperar las percepciones que tienen los actores de una realidad determinada, en el caso de la investigación ante una actividad particular que es la docencia, en un hecho de trascendencia como lo plantea la NEM, donde la función docente ya no sólo es academicista, sino también un difusor y promotor de los derechos de las infancias.

3.2 La estrategia de investigación

Una vez señalado el paradigma que orienta el proceso de investigación, la estrategia que se emplea para ésta, gira en torno a un ejercicio descriptivo e interpretativo de una situación determinada.

Por ello, y de acuerdo con Ruíz (2012:56) precisa que la investigación cualitativa se concentra en la persuasión de que cada situación es única e irrepetible donde el contexto es el que explica su naturaleza. De ese modo, la estrategia de investigación emplea el estudio de caso como método de investigación, apoyada de la entrevista como técnica de indagación y recogida de la información.

Ante la naturaleza del tema de estudio, es fundamental considerar un escenario específico y sus actores en este caso, las y los docentes brindan esas características para facilitar información respecto al tema de investigación, que cobra relevancia en función a las tareas que se les demanda ante un cambio y transformación de la dinámica educativa.

Siguiendo a Ruíz (2012:51) plantea que el análisis cualitativo va en búsqueda de significados, lo que constituye el foco central de la investigación, donde el significado está abierto a múltiples sentidos ante inesperadas e insólitas ramificaciones de comprensión. Ante ello, la investigación desarrollada con base a la teoría empleada cumple con su tarea orientativa para la identificación, recuperación, interpretación y descripción de los significados.

En ese carácter descriptivo de la situación, el estudio de caso a través de la entrevista, cobra relevancia para tener ese acercamiento a un grupo de personas seleccionadas por muestreo opinático, dadas las facilidades para su acercamiento y las características del contexto en el que se desarrolla la investigación.

Ante la relevancia del estudio de caso en el marco de la investigación cualitativa, es preciso señalar que la construcción del marco contextual se ha desarrollado un ejercicio de análisis documental para dar cuenta de los aspectos

actuales en materia de derechos de las infancias, ya que son marcos normativos de reciente creación y que están teniendo influencia en la reestructuración del aparato del Estado para garantizar los derechos fundamentales de la sociedad, entre ellos, el derecho a la educación del que parte la investigación, ante la puesta en marcha del nuevo modelo educativo que contempla la difusión y promoción de los derechos humanos a través de los escenarios escolares lo que implica a su vez, reconfigurar las dinámicas de socialización y escolarización, donde las y los docentes juegan un papel relevante y sustantivo, no sólo para la garantía del derecho a la educación, sino también, para transversalizar la perspectiva de los Derechos Humanos (DDHH) en la vida cotidiana de las y los actores sociales.

3.2.1 El método de investigación: estudio de caso

El análisis de la realidad a partir de la perspectiva teórica cualitativa, como se ha hecho mención permite describir una situación a partir de sus actores, siendo quienes crean y recrean sus realidades a partir de las satisfacciones de sus necesidades e intereses en lo personal y propiamente colectivo.

Por ello, en el ejercicio investigativo de una situación determinada es elemental hacer una selección y definición de las formas en las que se tiene acercamiento a esa realidad que se describe. Las formas se asocian a la elección y uso del método e instrumentos de la investigación de corte cualitativo; en ese sentido, los investigadores cualitativos buscan métodos para registrar lo que observan de forma pertinente y dar a conocer significados desde sus sujetos de estudio (Rodríguez et al., 1999:62).

Autores como Denzin y Lincoln (2012:55), afirman que “la investigación cualitativa no posee tampoco un repertorio distintivo de métodos o prácticas que le sean enteramente propios...reutilizan los enfoques, métodos y técnicas”; lo que permite a quien investiga contar no sólo con un método o recursos en la práctica, sin embargo, habrá que cuidar aquellos que se selección, a modo de que permita recuperar lo esencial en el marco de lo planteado en la investigación.

El estudio de caso como un método de investigación guarda un acercamiento con las y los actores de una realidad determinada con ciertas particularidades que permiten caracterizar el objeto de estudio, permite tener una aproximación a la situación en función de los fines de la propia investigación, en palabras de Rodríguez et al. (1999:62), precisan:

...los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores...etc. Por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso, o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los otros.

Es decir, en ese acercamiento con las personas de una determinada situación, permite a través de ellas, recuperar y comprender la realidad que se estudia, ésta como parte del colectivo que interactúa, construye y recrea sus relaciones sociales en un espacio determinado.

El estudio parte de una particularidad y complejidad única en un contexto de circunstancias relevantes (Stake, 1999:11), esto sugiere que el estudio de caso, como una situación que posibilita una reflexión más profunda, se comprende mejor al analizar su singularidad y complejidad. En este sentido, se puede considerar como una herramienta que muestra de manera representativa de lo que ocurre en un contexto más amplio y denso.

A pesar de que eso acontece en algo macro, el estudio de caso en un ejercicio reflexivo “se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace” (Stake, 1999:20), porque, aunque sea representativo de una posible generalidad, el estudio de caso profundiza en esas particularidades y especificaciones que acontece en una situación dada. En torno al tema, el estudio de caso pareciera un método hecho a la medida de la indagación que se ha emprendido, ya que cada centro escolar se diferencia de otros, en esas características en función del contexto y sus actores.

Sin embargo, se debe tener tacto para la comprensión de una realidad pues parte de lo que permite el método del estudio de caso en palabras de Stake (1999:23) es:

Un buen estudio de casos es paciente, reflexivo, dispuesto a considerar otras versiones de caso. La ética de la precaución no está reñida con la ética de la interpretación...el estudio de caos es empático y no intervencionista...tratamos de comprender cómo ven las cosas los actores, las personas estudiadas...el investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede.

En ese ejercicio empático como característica del investigador, permite comprender de una forma sentida la realidad que se estudia, eso no necesariamente implica ser parte o llegar a ser nativo de la situación que analiza, sino sólo activar sus sentidos socioemocionales para dar cuenta de lo que pasa a través de la mirada de sus actores, no sólo para describir e interpretar una realidad determinada, sino también para ser portavoz de una realidad.

Finalmente, “los estudios de casos se realizan para hacer comprensible el caso...en otras circunstancias, el caso se estudia principalmente con el fin de poder generalizar sobre otros casos” (Stake, 1999:78), aunque pareciera contradictorio el propio autor al señalar en un principio que el estudio de caso no busca generalizar una situación dada, sí permite enmarcar un marco de referencia para el estudio de una situación semejante, ya sea a partir de la temática, la caracterización de sus actores o desde la similitud del contexto.

Para el trabajo de la investigación desarrollado, el uso del método de estudio de casos, en su carácter exploratorio, lo que se recupera a partir de los actores participantes en el estudio, permite que se cree un marco de referencia en la materia que pueda evidenciar las perspectivas que tiene los docentes ante el proyecto pedagógico de la NEM, posicionando como eje transversal de la educación la difusión y promoción de los derechos de las infancias.

3.2.2 Técnica e instrumento para la recogida de información

Una vez expuesto las características del método de investigación para la comprensión y descripción de una realidad determinada, se recurre a la técnica de la entrevista como aquella que permite tener un encuentro cara a cara con las y los actores protagónicos de una situación particular que se desea investigar.

En ese acercamiento entre el investigador y sus informantes, se hace necesario emplear la entrevista para facilitar y orientar ese ejercicio conversacional, ya que la entrevista puede entenderse como eso, una conversación orientada a tratar un tema en particular; Ruíz (2012:165) la describe como una conversación donde se ejercita el arte de hacer preguntas y escuchar respuestas.

En ese ejercicio dialógico, las preguntas deben permitir un abordaje del tema de una manera sutil, no invasiva, en el marco de un ambiente amigable y no hostil, donde el abordaje de las preguntas eviten una escena de interrogatorio, mejor aún, éstas a su vez, deben crear un ambiente de confianza que permita recuperar esos significados que pretenden abordar, recuperar y tratar desde una perspectiva científica, donde el papel del investigador, es saber identificarlas, abordarlas y tratarlas teórica y metodológicamente hablando.

Siguiendo a Ruíz (2012:165) precisa que la entrevista es una conversación profesional desde una perspectiva analítica para el tratamiento de hechos sociales; una característica sustantiva para el estudio, ya que el ejercicio de indagación parte de una interrogante que pretende ser resuelta a través de las y los sujetos de estudio.

Esa aproximación no sólo implica el tener frente a frente a las y los entrevistados sino también el tomar en consideración el contexto en el que se desenvuelve la entrevista, por ello, en su desarrollo se tienen que tomar en cuenta los elementos que son parte del lugar y la situación para captar lo que incluso puede detonar una respuesta u orientar la propia conversación. Al respecto, Stake (1999:64) da cuenta de que “un buen entrevistador sabe reconstruir la narración y

presentarla al entrevistado para asegurar la exactitud y un mejor estilo”, es decir, logra captar la atención de quien se entrevista a través de la forma en cómo aborda cada una de las preguntas, ya que éstas deben ser de carácter orientativo, de lo contrario, implica perder el sentido de una conversación y caer en un mecanismo de interrogatorio.

Si la relación dialógica recae en la segunda expresión conversacional, propiamente pierde sentido, dado que su carácter rígido lleva a que el diálogo sea limitado y carente de significados, por tanto, poco profunda para los fines planteados. Quien entrevista, no sólo debe tener conocimiento de aquello que se investiga, debe transmitir al entrevistado que es relevante su opinión, que la riqueza de la investigación está a través de la información que facilite el informante; por lo tanto el investigador, debe tener esa seguridad, carisma y empatía para que el propio entrevistado facilite toda aquella información que considere indispensable, la tarea del investigador en el momento no es delimitar en qué instante encuentra la respuesta correcta, porque éstas no cobran relevancia desde ese criterio en el paradigma cualitativo, la riqueza desde esta perspectiva de investigación es que el investigador desde el ejercicio dialógico, recupere la mayor cantidad de significados que le permitan comprender y describir la situación abordada.

Kvale (2011:85-88) argumenta que habitualmente la entrevista se prepara mediante un guion, el cual estructura el escenario de la entrevista, con el objetivo de obtener descriptores espontáneos de los informantes, disponiendo así, de material pertinente y fiable del cual extraer interpretaciones. De esa manera, en el desarrollo de la conversación guiada mediante la entrevista, se recupera información valiosa y relevante desde las experiencias y saberes de las y los informantes que vinculadas al tema de investigación enriquecen sustancialmente el ejercicio de estudio.

Ruíz (2012:166) señala que “el tipo de preguntas y el modo como las estructuran, configuran un marco dentro del cual los participantes responden y facilitan la información de sus experiencias personales”; en ese sentido, reconocer

que los hechos anecdóticos de las y los participantes son la riqueza de la investigación, quien entrevista tiene un rol fundamental para que esa conversación facilite la indagación de la situación a través de sus informantes.

Por tanto, esta técnica para el trabajo de investigación ha facilitado el acercamiento previo con a las y los informantes, mediante un nivel de comunicación informal que permite orientar la propia entrevista. Ésta ha creado los escenarios propicios conversacionales para recuperar los significados categóricos de análisis y reflexión de la información recabada.

Dicha entrevista, se ha desarrollado a partir del uso del instrumento denominado entrevista no estructurada, caracterizada por ser un listado de preguntas orientativas que faciliten ese intercambio de ideas entre el entrevistado y el entrevistador, de igual forma, conserva una característica de flexibilidad, al ser las preguntas sólo una manera de facilitar el diálogo donde la tarea de quien investiga es ir identificando de qué manera va abordando las preguntas para que no se pierda la narrativa, a su vez, ir haciendo las valoraciones precisas que le facilitan identificar que preguntas han sido abordadas de forma implícita. Al respecto, Stake (1999:64) manifiesta que puede existir la posibilidad de que el entrevistado pida previamente algunas preguntas guía, las cuales pueden facilitarse para dar mayor confianza y seguridad al entrevistado, donde el trabajo del investigador, como se ha señalado reiteradamente, es no perder de vista los significados que le faciliten la comprensión de la realidad que se estudia.

Ruíz (2012:170), brinda algunas características específicas de la entrevista no estructurada las cuales son:

1. *La entrevista:*

- *Pretende comprender más que explicar.*
- *Busca maximizar el significado.*
- *Adopta el formato de estímulo respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera.*
- *Obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad.*

2. *El entrevistador:*

- *Formula preguntas sin esquema fijo de categorías de respuesta.*
- *Controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado.*

- *Explica el objetivo y motivación del estudio.*
 - *Altera con frecuencia el orden y forma de las preguntas, añadiendo nuevas si es preciso.*
 - *Permite interrupciones e intervención de terceros si es conveniente.*
 - *Si es requerido no oculta sus sentimientos ni juicios de valor.*
 - *Explica cuando haga falta del sentido de las preguntas.*
 - *Con frecuencia improvisa el contenido y la forma de las preguntas.*
 - *Establece una <<relación equilibrada entre familiaridad y profesionalidad.*
 - *Adopta el estilo del <<oyente interesado pero no evalúa las respuestas.*
3. *El entrevistado:*
- *Cada entrevistado recibe su propio conjunto de preguntas.*
 - *El orden y formato puede diferir de uno a otro.*
4. *Las respuestas:*
- *Son abiertas por definición, sin categorías de respuestas preestablecidas.*
 - *Grabadas conforme a un sistema de codificación flexible y abierto a cambios en todo momento.*

Dichas características han sido parte del proceso del trabajo de campo desarrollado en la investigación, lo que permite no predisponerse u obviar respuestas, prevaleciendo fundamentalmente la subjetividad de las y los informantes, así como sus sentires y saberes a partir de sus experiencias en un marco de complejidades de lo que implica su función profesional. El crear un ambiente de confianza y seguridad facilita esas expresiones que den cuenta del hecho desde sus actores protagónicos.

De ese modo, para el estudio de caso desarrollado, tomando en cuenta el significado de dicho método que se ha descrito, dos autores especialistas en el abordaje de la investigación cualitativa dan cuenta de la pertinencia de emplear la entrevista como técnica y la entrevista no estructurada como instrumento en los estudios de caso. Por un lado, Kvale (2011:74) señala que “las entrevistas se aplican a menudo en los estudios de caso, que se centran en una persona, situación o institución específica”, por otro lado, Stake (1999:39) precisa que “las buenas preguntas de la investigación son especialmente importantes en los estudios de casos porque el caso y el contexto son infinitamente complejos y los fenómenos fluyen y se escapan”.

Es decir, mediante el empleo de la entrevista como técnica y la entrevista no estructurada como instrumento, son elementos afines al método de estudio de caso

desarrollado en la investigación, ya que ha facilitado el abordaje de un tema relevante en materia educativa, que pone al centro a las y los docentes ya no sólo como facilitadores conocimientos o mediadores para construcción de saberes, sino que desde la NEM, se amplía su rol como difusores y promotores de los DDHH de Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes (NNAJ). Lo cual representa un cambio no sólo de forma, sino de fondo para que cobre relevancia dicha política educativa; por tanto, la recuperación de las percepciones que tienen las y los docentes al respecto, es parte esencial para el desarrollo de esta investigación.

3.2.3 Selección de los informantes y preparación de acceso al campo

El acceso al campo, parte de una fase previa para asegurar las condiciones mínimas e indispensables para tener ese acercamiento con las y los informantes a partir de un tema específico a abordar, en ese sentido, las pruebas piloto permiten una lectura preliminar del escenario en que se desarrolla una investigación, a su vez, dimensionar la pertinencia y desarrollar un primer esbozo de dicha realidad a estudiar. Al respecto, Rubio y Varas (2004:205-206) precisan que en la fase de pilotaje se debe valorar:

Si es factible la aplicación de una técnica en determinado momento o entre determinado grupo de población.

Si el lenguaje utilizado en los cuestionarios y entrevistas es comprensible y asimilable por los entrevistados.

Si hay preguntas que suscitan malestar o rechazo.

Si existe algún desajuste en el diseño de los cuestionarios (...duración...categorías suficientes...técnicas favorables...identificación de barreras...etc...).

Dichas consideraciones como la factibilidad, la pertinencia y la accesibilidad deben asegurar que los tiempos y condiciones sean viables para que las y los actores protagónicos de dicha realidad a estudiar puedan expresarse de la mejor manera. Respecto al acercamiento de las y los informantes éstos se pueden asegurar mediante a algún agente informante clave y/o estratégico en la investigación, a los que Becker (1970; citado en Taylor y Bogdan, 1987:37) denomina como “porteros”. En lo que respecta al presente estudio, el directivo de la institución educativa donde se ha desarrollado el estudio, a quien por cuestiones de confidencialidad no se hace mención por su nombre, ha fungido como ese portero

para acceso al campo, a quien se le ha explicado el objetivo de la investigación y la importancia de tener un acercamiento de carácter exploratorio respecto al tema a indagar a través de su colectivo docente.

Figura educativa que se ha mostrado interés en el tema, por lo que ha facilitado las condiciones para el acceso al campo de investigación, dando cuenta de la importancia del estudio a sus compañeras y compañeros docentes ante las características que describen su centro escolar. En ese sentido, en la preparación de acceso al campo, la selección de las y los participantes ha sido a través de un muestreo intencional, el cual Ruíz (2012:64) lo describe de la siguiente manera:

Muestreo intencional: es aquel en el que los sujetos de la muestra no son elegidos siguiendo las leyes del azar, sino de alguna manera intencionada.

Bajo la modalidad de muestreo opinático: El investigador selecciona los informantes que han de componer la muestra siguiendo un criterio estratégico personal: los más fáciles (para ahorrar tiempo, dinero...), los que voluntaria o fortuitamente le salen al encuentro (son los únicos que pueden lograr para una entrevista...), los que por su conocimiento de la situación o del problema a investigar se le antojan ser los más idóneos y representativos de la población a estudiar, o entran en contacto con el investigador a través de sujetos entrevistados previamente (muestreo de bola de nieve).

En función de la investigación, la participación ha sido voluntaria una vez que se ha dado cuenta de la finalidad de la investigación y la pertinencia de ésta, tal y como lo aconsejan Rubio y Varas (2004:206-207) al señalar que es recomendable informar previamente sobre la finalidad de la investigación, así evitar –en la medida de lo posible-, suposiciones e injerencias extrañas en escenario de estudio.

Un aspecto fundamental para evitar toda predisposición o barrera para el acceso a la información, pues como se ha señalado con anterioridad, las y los sujetos de estudio son fuente comunicativa e informativa ante la realidad que se estudia. Y aunque no existe un número específico de participantes para el desarrollo de las entrevistas, Kvale (2011:70) puntualiza que la cantidad de sujetos depende del propósito del estudio y al encontrar un punto de saturación; entendiéndose que este punto de saturación se presenta cuando la información que se recoge por parte de los participantes empieza a ser repetitiva y deja de aportar información novedosa (Ruiz, 2012:66).

Si bien el método empleado para la muestra de esta investigación ha sido a través del tipo opinático, la tarea de quien investiga es lograr que la mayor cantidad de informantes se pueda interesar en desarrollar la conversación en función del tema de estudio, y aprovechar al máximo aquellas personas que se interesen de forma voluntaria.

Con base a las consideraciones anteriores y respeto a las características del enfoque cualitativo, su flexibilidad en la manera de ir comprendiendo el tema a abordar y en consideración de un escenario posible, la recogida de datos se reconoce como un elemento transversal desde dicho paradigma de investigación; así lo precisa Stake (1999:51), al señalar que “no existe un momento determinado en que se inicie la recogida de datos. Empieza antes de que lo haga la dedicación plena del estudio: antecedentes, conocimiento de otros casos, primeras impresiones”.

Ese ejercicio preliminar forma parte de lo que se conoce como estado del arte, el cual permite tener una lectura anticipada sobre cómo se ha abordado el tema de investigación, bajo qué paradigmas teóricos y metodológicos, sobre todo, como lo señala Sautu (2005:28) el conocimiento del tema en un área o disciplina determinada. En lo que respecta a esas valoraciones previas sobre el tema en el marco del diseño de la investigación, Sautu (2005:9) precisa que estos referentes constituyen: la construcción del marco teórico, la formulación de objetivos y el nexo con la metodología de investigación.

Para el desarrollo de las entrevistas del presente trabajo, se han tomado en cuenta los elementos de acercamiento a las y los informantes que se recuperan de Kvale (2011:83-93), los cuales son:

- *La entrevista inicia con una introducción informativa.*
- *Animar al entrevistado a describir su punto de vista sobre su vida y su mundo, ya que los primeros minutos de la entrevista son decisivos.*
- *Las preguntas deben ser breves y simples que posibiliten significados.*
- *Tener en cuenta que las preguntas deben apuntar a contribuir temáticamente para la producción de conocimiento “responden al qué”, y dinámicamente a la promoción de una buena interacción de entrevista “responden al cómo”.*

- *El objetivo de la entrevista es obtener descriptores espontáneos de los sujetos “responde al porqué algo tuvo lugar”.*
- *A partir de los descriptores se puede disponer de material pertinente y fiable, para extraer interpretaciones.*
- *Mantener una escucha activa, tanto como el dominio de la técnica de entrevista.*

Esas consideraciones han facilitado el acercamiento y desarrollo de las entrevistas, manteniendo una postura científicista y profesional a partir del dominio e interés del tema, pues el propio Kvale (2011:88) particulariza que en la manera en que se tenga conocimiento e interés del tema de investigación se da una familiaridad con las y los informantes que facilita el horizonte de obtención de los significados.

Por lo que el reconocimiento de los significados es el material sustantivo para interpretación y descripción de la realidad que se estudia desde y con sus protagonistas, ante temas que si bien propiamente no surgen como una demanda a indagar, el cual es el caso de esta investigación, sí representa un tema relevante de analizar y reflexionar desde sus actores principales, en este caso, las y los docentes de una escuela primaria.

Finalmente, Stake (1999:58) precisa que es fundamental en la posibilidad de presentar un informe sobre las ideas recuperadas, es indispensable garantizar a las y los participantes el anonimato, confidencialidad y uso con fines investigativos de la información recabada, de igual manera y en cierto momento, quien investiga puede facilitar un borrador del documento a publicarse para que las y los participantes puedan dar cuenta del tratamiento de la información. En ese mismo sentido, el autor precisa que no se debe esperar la admiración o aprobación categórica de los resultados obtenidos, ni mucho menos plantear la idea de que tal trabajo desarrollado dará solución a los problemas o garantizará un bien social.

Se vuelve indispensable tener un manifiesto ético y moral, asumir con responsabilidad que el trabajo que se ha desarrollado es de carácter exploratorio, por lo que, a lo largo del proceso de investigación, se mantiene claridad en las intenciones de tal práctica profesional, la cual permita coadyuvar a un ejercicio de reflexión académica sobre los desafíos que presentan los centros escolares como

difusores y promotores de los derechos de las infancias a partir de las percepciones de las y los agentes educativos, las y los docentes.

En el acercamiento con las y los informantes participantes mediante la aplicación de la entrevista ha facilitado la recuperación de datos generales de su persona, así como información relevante en cuanto a su función y trayectoria profesional en la institución educativa, y en una acotación al tema, se han recuperado sus opiniones respecto al proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como propuesta del nuevo Sistema Educativo Nacional (SEN) que implica la difusión y promoción del enfoque de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, como una forma de irles familiarizando con el tema de estudio y relevancia en el objetivo de la investigación.

3.2.4 Descripción del estudio de caso

Si bien la técnica de estudio de caso como parte del paradigma cualitativo no precisa una cantidad de informantes, sí se recomienda que quienes participen en el estudio puedan ser informantes clave, que faciliten y brinden la información que coadyuve a la investigación.

Para el estudio de caso de esta exploración y descripción en función a la recuperación de las perspectivas que tienen las y los docentes sobre la difusión y promoción de derechos humanos desde los centros escolares en el marco de la NEM; quienes participan en la investigación son docentes con plaza asignada para el desarrollo de su función profesional, caracterizándose de la siguiente manera.

Número de Caso		1	2	3	4
Edad		29 años	29 años	49 años	23 años
Estado civil		Casada	Soltera	Divorciado	Soltero
Grado que imparte		6to	3ro	4to	2to
Periodo en la institución		8 años	8 años	12 años	2 años
Antigüedad profesional		8 años	8 años	15 años	2 años
Tipo de nombramiento		Definitivo	Definitivo	Definitivo	Definitivo
Mecanismo de ingreso		Examen	Examen	Plaza heredada	Examen
Actividad extra a la docencia		Ninguna	Ninguna	Ninguna	Negocio familiar
Nivel de promoción horizontal		No	No	No	No
Solvencia económica de necesidades básicas		Sí	Sí	Sí	Sí
Nivel educativo	Elem.	Educación básica	Sí	Sí	Sí

		Educación media superior	Sí	Sí	Sí	Sí
	Sup.	Licenciatura	Sí	Sí	Sí	Sí
		Especialidad	No	No	No	No
		Maestría	No	No	No	No
		Doctorado	No	No	No	No
		Otros	No	No	No	No
A. Sindical		SNTE	Sección 55	Sección 55	Sección 55	Sección 55
		OTRO	No	No	No	No
		Carrera magisterial	No	No	No	No

Figura 4. Cuadro descriptivo de las y los docentes participantes en la investigación (elaboración propia).

Cabe señalar, que cada participante ha sido parte de la investigación de forma voluntaria, considerando que la plantilla docente de la institución educativa en la que se ha abordado el tema es de 12 docentes y un directivo; en función de ello, existe una representación significativa para comprender el universo del estudio.

3.3 Estrategia para el análisis y tratamiento de la información

Una vez desarrollado el trabajo de campo mediante la recogida de datos, un elemento fundamental parte de la propia aplicación de las entrevistas, pues como se ha señalado, a través de ellas, se debe orientar a la obtención de significados que permitan describir desde la representación subjetiva de la realidad de las y los actores, y su interpretación tomando en cuenta la teoría sustantiva que orienta la investigación como características principales del paradigma cualitativo para el tratamiento de la información.

Si pudieran precisarse pasos a seguir para el tratamiento de la información, uno de ellos parte de la solicitud de grabación de las entrevistas, ya que el uso de un dispositivo electrónico que permita almacenar de forma digital la charla, se vuelve un recurso que facilita la conversación y, posteriormente, el manejo de la información a través de la transcripción; ésta última práctica señalada transforma la conversación oral en un formato escrito (Kvale, 2011:124), el cual implica un trabajo mecanográfico que facilita posteriormente el ordenamiento y clasificación del material obtenido (Rubio y Varas, 2004:211).

En función de lo señalado, el tratamiento y análisis de la información de esta investigación depende de las grabaciones obtenidas en cada una de las entrevistas

desarrolladas con las y los docentes participantes, quienes de manera voluntaria y anónima han permitido compartir sus perspectivas en torno al tema de investigación. Por lo que, en los siguientes apartados, se da cuenta de los momentos en que se desarrolla el tratamiento y análisis de la información.

3.3.1 Transcripción de las entrevistas

El tratamiento de la información recabada consta de dos elementos, sustantivamente de la transcripción de las entrevistas, así como de aquellas anotaciones que se hayan empleado durante la entrevista que sean de relevancia y complementen la interpretación del contenido audio grabado. Éstas han sido transcritas por el propio investigador, ya que eso ha facilitado y enriquecido el ejercicio de interpretación, comenzando así, un “análisis del significado de lo que se dijo” (Kvale, 2011:126).

A su vez, se hace uso de las transcripciones para desarrollar anotaciones que son relevantes en función de la interpretación, ya que de acuerdo con Kvale (2011:130) “las transcripciones no son copias o representaciones de alguna realidad original, sino construcciones interpretativas que constituyen herramientas útiles para propósitos dados”. Siendo el propósito dado, la descripción de una realidad determinada con base a un tema de interés y singular.

La transcripción que se ha desarrollado en este estudio a la par ha permitido llevar a cabo un ejercicio reflexivo para el manejo uso de la información que enriquecen la construcción de matrices para una lectura más amplia y práctica.

3.3.2 La codificación de los datos

La codificación de los datos es un procedimiento esencial, siendo un proceso que facilita el análisis e interpretación de la información, a través del uso de todos aquellos recursos que han sido empleados en la recogida de información, en el caso de esta investigación son las entrevistas y algunas notas de trabajo. En palabras de Taylor y Bogdan la codificación se entiende como “un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos. El proceso de codificación

incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones” (Taylor y Bogdan, 1987:167).

En el marco del estudio de caso de esta investigación, el tratamiento de la información se orienta con base al propio marco teórico que enriquece dicha codificación; lo que ha permitido posteriormente, la construcción de las categorías de análisis de la información, enriqueciendo los significados, ampliando la descripción y profundizando en la interpretación.

3.3.3 Construcción de categorías

Una vez desarrollado el ejercicio de transcripción de las entrevistas y la codificación de la información, el ejercicio posterior es la construcción de categorías, la delimitación de éstas depende de la cantidad de los datos recogidos y la complejidad del esquema analítico (Taylor y Bogdan, 1987:167).

De ese modo, la categorización debe contemplar los aspectos clave de la investigación, en la que se debe reconocer conceptos e ideas clave que orientan en análisis de la información, Taylor y Bogdan (1987:162-163) aconsejan desarrollar tipificaciones que sean útiles para delimitar los temas e identificar los conceptos elementales, sugiriendo a su vez, la identificación de conceptos sensibilizadores y los concretos, caracterizándose y diferenciándose de la siguiente manera:

Concepto sensibilizador: aquel que produce una imagen significativa que permite aprehender la referencia desde la experiencia propia (Blumer, 1969; citado en Taylor y Bogdan, 1987:163).

Concepto concreto: aquel que toma sentido en la cultura del informante y no en la definición científica (Bruyn, 1966; citado en Taylor y Bogdan, 1987:163).

Ambos conceptos complementan el tratamiento conceptual a través del marco teórico, siendo en esencia la riqueza del estudio cualitativo, saber identificar dichas conceptualizaciones concretas y cómo éstas tienen un significado en el contexto en el que se desarrolla la propia investigación, y como éstas a su vez, amplían el campo de interpretación y descripción en torno al tema de investigación.

En ese sentido, el tratamiento cuidadoso de los conceptos conlleva a la definición de proposiciones, y éstas mantienen una relación con el marco teórico de la investigación (Taylor y Bogdan, 1987:164-165). Donde las proposiciones dan cuenta de los hechos, sucesos, situaciones, narrativas, verdades y/o realidades que se pondrán en evidencia para un análisis profundo y reflexivo que permita dar cuenta del objetivo de la investigación.

Por lo que las categorías se han empleado en la construcción de una matriz para el análisis de la información, misma que orientó el ejercicio de interpretación y descripción de la investigación.

3.3.4 *El procedimiento analítico*

Las matrices a las que se han hecho referencia son las que han permitido tener una lectura amplia de la información contenida a partir de la definición de las categorías de análisis, éstas no se establecen a partir de un orden jerárquico como ideas primarias y secundarias, sino desde una perspectiva cronológica que ha facilitado la interpretación, la descripción y la narrativa de la información recabada.

Tomando en cuenta lo que Deutscher y Mills (1940; citados en Taylor y Bogdan, 1987:171) llaman “*relativización* de los datos”, que consiste en un análisis de la información desde una interpretación del contexto en el que se recogieron; se ha desarrollado un procedimiento cuidadoso para que la voz de las y los participantes sean las que den cuenta y pongan en evidencias sus propias perspectivas desde su figura educativa, evitando así, recuperar y abordar la información sin una carga prejuiciada por parte del investigador.

Por lo que la *relativización* de los datos tiene una conexión en la forma en cómo se han construido las categorías de análisis, lo que implica un tratamiento cuidadoso y riguroso en el que quien investiga, permite recuperar y poner en evidencia lo que las personas comprenden de su realidad inmediata.

3.3.5 La construcción del informe final

Una vez desarrollado el manejo de la información para crear el informe final, una ruta para la exposición de la información recuperada es la que propone Ruíz (2012:214) en dos momentos: “la redacción del texto interpretativo provisional y la del texto cuasi-público final. La primera responde al esfuerzo analítico y la segunda, más bien, al esfuerzo narrativo”.

Lo que respecta a la propuesta de interpretación provisional, es una fase preliminar al informe final en la que se toman en cuenta las categorías de análisis dando un orden para exponer las ideas sustantivas, con base a ello, corresponde a un o una tutora académica, dar sus puntos de vista que enriquezcan el análisis de la información, todo a su vez, de la teoría que orienta la investigación.

Una vez agotada dicha fase, se ha dado paso a la presentación de informe final que implica un ejercicio más descriptivo y reflexivo, enriquecido ya no sólo por la teoría, sino por las manifestaciones intersubjetivas que parten de la recuperación de la información expresada por los informantes y el entrecruce por la interpretación de quien investiga. Por tanto, exige una escritura descriptiva que dé cuenta de los significados recuperados por parte de las y los protagonistas de la realidad que se estudia.

La consistencia narrativa que describe esa realidad que se estudia debe brindar a lector los elementos que le permitan comprender esos dispositivos con los que se ha estudiado esa realidad, a su vez, los elementos que ponen en evidencia el logro de los objetivos de la investigación; de acuerdo con Stake (1999:79) “el lector tomará tanto nuestras descripciones narrativas como nuestros asertos: las primeras para adquirir una experiencia vicaria y elaborar unas generalizaciones naturalistas, y los segundos para trabajar con el conocimiento proposicional disponible para modificar las generalizaciones existentes”.

Por tanto, quien investiga tiene una responsabilidad académica en la que se pueden reconocer varios elementos. Primeramente, dar cuenta de una situación

determinada y justificar la relevancia de su abordaje, subsecuentemente, asegurarse que la investigación cubre los aspectos científicas, dándole validez y confiabilidad a los hallazgos, y finalmente, pero no menos importante, que los resultados de la investigación, una vez cubierto lo anterior, forme parte y enriquezca un marco de referencia académica, con aporte científico para comprender un segmento de la realidad, a partir de supuestos teóricos, metodológicos y experienciales descriptivos, los cuales desde quien ha desarrollado la presente investigación, asume como logrados.

Si bien el trabajo de investigación cualitativa no está libre de la subjetividad conceptual y pragmática de quien investiga, Taylor y Bogdan (1987:174) sugieren que “el mejor control de las parcialidades del investigador sea la autoreflexión crítica”. Para entender los datos se necesita alguna comprensión de las propias perspectivas, la propia lógica y los propios supuestos, por lo tanto, el abordaje de esta investigación no sólo consta de dar cuenta de la forma en cómo los actores interpretan y describen su realidad, sino también, desde un ejercicio académico y científico, quien ha desarrollado la investigación emplea dicha información para establecer un ejercicio de reflexión en torno al tema de investigación.

CAPÍTULO CUATRO PRESENTACIÓN DE HALLAZGOS

*“Filosofar es una práctica de aprender a morir mientras se vive”
(Evans y Reid, 2016:38).*

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación centrados en reconocer las percepciones de los docentes de educación primaria acerca de la niñez y sus derechos, y los dispositivos de gestión que despliegan dichos agentes educativos para su promoción en el ámbito escolar. En este contexto, nuestra indagación recopila las narrativas de los actores educativos, las cuales se conforman por un conjunto de significados sociales y dan sentido a situaciones de la vida cotidiana; reconocer estos significados es crucial para identificar y comprender cómo perciben y promueven las y los docentes los derechos de la niñez en su labor educativa.

Las narrativas que se recuperan abarcan experiencias en diversos ámbitos, como: 1) la educación en su entorno familiar, 2) experiencias de escolarización, 3) la elección profesional y formación inicial, 4) el ejercicio docente y su relación con sus pares profesionales, 5) formación continua y 6) percepción de las infancias y sus derechos en el quehacer docente. Dichos ámbitos contribuyen en la comprensión de cómo los actores educativos construyen significados en torno a la infancia y sus derechos, y cómo dichas construcciones permean sus prácticas educativas en el contexto escolar. Reconocer la diversidad de experiencias y perspectivas de los docentes, enriquece el debate sobre la promoción de los derechos de la infancia en el ámbito educativo.

Desde el paradigma del *construccionismo social*, la construcción de la realidad, es el resultado de un consenso derivado de las interacciones sociales que las personas establecen en su vida diaria. Bajo esta perspectiva, comprender cómo los actores significan la infancia y sus derechos implica reconocer que sus representaciones están estrechamente ligadas a los entornos socioculturales que moldean sus percepciones y conceptualizaciones. Resulta fundamental tener en cuenta cómo las interacciones sociales, las normas culturales y las experiencias

individuales influyen en la interpretación, significación y valoración de los derechos de la niñez.

Al reconocer y analizar las percepciones de las y los docentes de educación primaria, se abre la puerta a entender las experiencias y prácticas educativas, así como las acciones que guían su actuación en el aula, de igual forma el cómo interpretan y aplican los principios relacionados con la infancia y sus derechos humanos en su labor diaria. De esta manera, se avanza hacia una comprensión más holística de la interacción entre las percepciones de los docentes y sus prácticas pedagógicas, lo que a su vez puede contribuir a mejorar la promoción y protección de los derechos de los *niños* en el entorno escolar.

El método de investigación de estudio de caso permitió orientar la situación de estudio a conocer y comprender su manera de entender la realidad y sus contradicciones; posibilitando la recuperación de las representaciones, significados y aspectos simbólicos que las y los docentes tienen en relación con la infancia y sus derechos humanos en el contexto escolar. Al emplear este método, se reconoce que las percepciones y prácticas de las y los docentes pueden estar influenciadas por una variedad de factores, como su formación académica, el contexto sociocultural en el que se desenvuelven, sus creencias personales y sus experiencias previas. Este análisis profundo de casos específicos proporciona información relevante y detallada de cómo los docentes interpretan y actúan en relación con los derechos de la niñez en el ámbito educativo.

El encuentro cara a cara con las y los informantes, se orientó a partir del guion de entrevista, el cual fue estructurado previamente en categorías, las cuales emergieron a partir de la construcción del marco contextual, teórico y metodológico establecido para la presente investigación, las cuales se alinearon con los objetivos y el enfoque de la investigación, permitiendo así la recopilación de información relevante y significativa que abona al campo de investigación en torno a los derechos de la infancia.

Los hallazgos que se comparten en la investigación enriquecen el campo del conocimiento sobre la construcción social de la infancia, los procesos de promoción de los derechos humanos y la gestión escolar desde la perspectiva de los docentes como agentes educativos.

La información recuperada se organiza en categorías que orientaron la entrevista con las y los docentes informantes; las cuales son:

1) **Educación en su entorno familiar:** En esta categoría se reconocen los símbolos y significados que los informantes han objetivado e interiorizado a lo largo de sus experiencias informales en relación con la representación de la niñez.

Las experiencias y vivencias de la infancia de cada individuo moldean su percepción del mundo, sus valores, creencias y formas de interactuar con su entorno. Las experiencias que se manifiestan en el contexto familiar, las interacciones sociales, la educación recibida y los eventos significativos vividos durante la infancia, influyen en la construcción de la identidad y en cómo cada persona se relaciona con los demás y con el mundo que lo rodea.

Al reconocer la influencia de la infancia en la formación de las y los docentes, se comprende mejor cómo estas experiencias pueden influir en sus prácticas educativas y en su percepción de la infancia y los derechos humanos en el contexto escolar. Este reconocimiento es fundamental para diseñar estrategias educativas más efectivas y sensibles a las necesidades y realidades de los estudiantes, promoviendo así una educación más inclusiva y equitativa.

2) **Experiencias de escolarización:** En esta categoría se exploraron los aspectos de la socialización secundaria de los docentes, centrándose en las influencias de agentes educativos externos al ámbito familiar. Particularmente, se analizó cómo las interacciones escolares establecidas con figuras docentes durante la infancia de los informantes influyen en la construcción de su comprensión de lo que significa ser *niño* en los espacios escolares.

En este proceso de institucionalización, la escolarización formal desempeña un papel crucial al reforzar diversos dispositivos para entender una realidad

específica según las expectativas de los actores involucrados. Recuperar las experiencias de los docentes durante su socialización secundaria, se puede comprender cómo se han internalizado y perpetuado ciertos valores, normas y expectativas sociales en relación con la infancia. Esto proporciona una visión más completa de cómo estas influencias formativas continúan afectando las prácticas educativas y las percepciones de los docentes en su labor actual en el ámbito escolar.

3) ***Elección profesional y formación inicial:*** en esta categoría se indagó en torno a los eventos y motivaciones que llevaron al informante a elegir la profesión docente, así como la revisión de sus experiencias de formación profesional, incluyendo los significados y discursos relacionados con la infancia y las construcciones sociales que van configurando durante su formación profesional. En este contexto, dichas percepciones construidas son entendidas como el conjunto de conocimientos socializados colectivamente en las interacciones que establecen y que se refieren a un objeto significativo dentro de un grupo social.

La socialización terciaria en el proceso de formación profesional institucional de las y los docentes, adquiere relevancia porque los referentes conceptuales y teóricos sobre la infancia son legitimadores. Esto implica el objetivo de hacer que las conceptualizaciones previamente institucionalizadas sobre la infancia estén disponibles y sean laudables desde un punto de vista subjetivo.

4) ***Ejercicio docente y su relación con sus pares profesionales:*** en esta categoría se reconocen los rituales, normas y elementos discursivos que van conformando la práctica profesional del docente, así como la concepción intersubjetiva de la infancia y los derechos humanos.

En este sentido, el concepto de *niño* como discurso y ritual institucionalizado, las reglas y los elementos narrativos son componentes clave de esta relación, estableciendo roles y expectativas tanto para el docente como para el alumno. Estos elementos no sólo estructuran la dinámica del aula, sino que también influyen en la

construcción de la concepción que tienen las y los docentes sobre la infancia y los derechos humanos.

Al analizar los rituales y discursos en el contexto educativo, se puede comprender cómo se perpetúan ciertos valores, normas y relaciones de *poder* en la interacción entre docentes y alumnos. Esta comprensión es fundamental para reflexionar sobre el ejercicio de la *autoridad* en el aula y para promover prácticas educativas más inclusivas y respetuosas de los derechos de la infancia.

5) **Formación continua:** en esta categoría de la investigación se recuperan los aportes significativos y representativos que la educación no formal brinda al docente, así como la identificación de los dispositivos que son relevantes para su actividad profesional. Es importante considerar que los aportes conceptuales y teóricos de la preparación no formal son fundamentales en este análisis.

Los aportes de la educación no formal pueden provenir de diversas fuentes, como talleres, seminarios, cursos de capacitación, actividades extracurriculares, entre otros. Estos espacios ofrecen oportunidades para adquirir nuevos conocimientos, habilidades y perspectivas que enriquecen la práctica profesional de las y los docentes en torno a su comprensión de la infancia y los derechos humanos.

Al identificar y valorar los aportes de la educación no formal, se amplía el horizonte de posibilidades para el desarrollo profesional del docente y se fortalece su capacidad para abordar de manera efectiva los desafíos y demandas del contexto educativo actual. Además, se promueve una visión más integral y holística de la formación docente, reconociendo la importancia de la educación continua y el aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

6) **Percepción de las infancias y sus derechos en el quehacer docente:** a través de esta categoría se reflexiona las expresiones y representaciones que configuran la percepción de las y los docentes sobre la infancia y los derechos humanos, como parte de un constructo de significados históricamente colectivizados.

Por lo tanto, prestar atención a las percepciones de los docentes sobre la infancia y los derechos humanos en su quehacer docente permite identificar los imaginarios presentes que se han construido culturalmente como parte de su proceso de internalización, lo que les permite tener una aprehensión del mundo como una realidad significativa y social.

Es importante destacar que la información recuperada fue proporcionada de forma voluntaria y se basó en la idoneidad de representación para el estudio. En este contexto, las cuatro figuras docentes seleccionadas forman parte del mismo centro escolar, y el ciclo escolar 2023-2024 sirvió como marco temporal para la investigación, durante el cual se obtuvieron sus narrativas sobre las percepciones relacionadas con la infancia y los derechos humanos en el ámbito educativo. Caracterizándose de la siguiente manera:

Docente	Sexo	Edad	Formación profesional	Experiencia laboral en el ámbito educativo
Caso 1	Mujer	29 años	Licenciatura en educación primaria	8 años
Caso 2	Mujer	29 años	Licenciatura en educación primaria	8 años
Caso 3	Hombre	49 años	Licenciatura en Pedagogía	15 años
Caso 4	Hombre	23 años	Licenciatura en educación primaria	2 años

Figura 5. Cuadro descriptivo de las y los docentes participantes en la investigación (elaboración propia).

La recuperación de sus perspectivas a través de sus narrativas ha permitido al final del análisis de las categorías, llevar a cabo una reflexión final sobre los hallazgos del estudio, y cómo es que las experiencias a lo largo de la vida de las y los docentes, las ha brindado dispositivos socioculturales e institucionales que les permite gestar un ambiente organizacional en torno a los derechos de la niñez en su centro educativo a través del trabajo en sus aulas.

Dese modo, la aproximación sobre las experiencias docentes en torno a la temática de investigación, emprende un análisis descriptivo en torno a las percepciones docentes que posibilitan las dinámicas de relación y representaciones construidas de la infancia para la gestión escolar que orienta la promoción de sus derechos en el ámbito educativo.

4.1 Educación en su entorno familiar

La niñez como constructo social y cultural acontece en una realidad sistémicamente constituida a lo largo de la propia socio-historicidad humana, que permite nombrar todo aquello que nos es posible percibir, interpretar y comunicar; en la que estos individuos como sujetos sociales, crecen e interactúan en una realidad social y culturalmente dada, en este marco, la familia se convierte en la instancia fundamental para la socialización de hábitos y valores que regulan la conducta.

Los testimonios de las y los docentes informantes ofrecen una visión íntima de sus experiencias familiares y cómo estas han influido en su percepción de la infancia y los derechos humanos.

[...] mi educación en mi casa, pues, yo creo que fue muy respetuosa por parte de mis papás. Nunca vi violencia. Fue muy tranquila, muy amorosa. Mi mamá todo el tiempo dice que está orgullosa de mí. Han sido palabras muy fuertes para mí, me han dado mucho impulso. Para mi papá soy su adoración. Siempre fueron muy exigentes conmigo. Tuve una infancia feliz, dentro de lo que cabe, porque mi infancia no representa solo a mis padres, sino también a mis abuelos y a mis tías, que son quienes también se hicieron cargo de mí (Caso 1).

El caso 1, muestra a la infancia caracterizada por el respeto y el amor en el hogar, donde la ausencia de violencia y el apoyo emocional de los padres son fundamentales para el desarrollo del *niño*. Las palabras de "*aliento y orgullo*" expresadas por su madre tienen un impacto significativo en la vida del informante, proporcionándole un impulso importante. Además, en este caso, se resalta la importancia de la presencia y el cuidado de otros miembros de la familia, como los abuelos y las tías, el entorno familiar afectuoso y solidario contribuye al desarrollo emocional y psicológico del *niño*.

[...] hasta cierto punto estricta//tradicionalista//mi educación//la concibo//buena, feliz, plena//mamá siempre me alentaba//a superarme a mí misma//simplemente ser mejor yo//no mirar a los demás// yo siempre busqué a mi mamá//siempre estuvo muy presente mi mamá//muy presente conmigo (Caso 2).

El caso 2, resalta una crianza estricta pero alentadora por parte de la madre, enfatizando la importancia de superarse a uno mismo y no compararse con los demás. La presencia constante y el apoyo emocional de la madre han sido pilares en su desarrollo. A pesar de la rigidez, se resalta el constante apoyo emocional de la madre como un pilar fundamental en el crecimiento del *niño*. Esta narrativa refleja un ambiente familiar donde se valora el esfuerzo personal y la autonomía, lo que probablemente ha influenciado en la formación de una fuerte autoestima y determinación en el individuo.

[...] mi educación en mi familia es volver a un pasado muy exigente//muchos valores, y sin querer te estaban educando, educando para el futuro// inconscientemente te van inculcando ciertos hábitos, de progresar, en su momento a lo mejor se ven como que, no me quieren, me exigen mucho (Caso 3).

El caso 3, la educación familiar, aunque exigente, se puede interpretar que está profundamente arraigada en valores y tradiciones que los padres consideran cruciales para el desarrollo y futuro de sus hijos. A través de esta educación, se busca preparar a los hijos para enfrentar los retos futuros, inculcando hábitos y valores que faciliten su progreso. Esta perspectiva subraya la importancia de la intención y la visión a largo plazo en la formación familiar, destacando cómo las demandas actuales están orientadas hacia el bienestar y el éxito futuro de los hijos.

[...] mi mamá siempre ha tratado de que nosotros//sobresalgamos o que le echemos ganas//mi mamá siempre nos apoyaba, siempre estaba al pendiente de que nosotros aprendamos//que quisiéramos aprender o nos informamos//siempre decía, hay que echarle ganas o hay que buscar la manera de cómo resolver tal cosa (Caso 4).

El análisis del cuarto caso reconoce la importancia del papel activo de la madre en la educación de los hijos, especialmente al fomentar el aprendizaje y la resolución de problemas. La motivación constante para que los hijos se esfuercen y busquen soluciones crea un ambiente familiar de apoyo y estímulo, orientado tanto al crecimiento personal como al desarrollo académico. Este enfoque de educación

familiar no solo desarrolla habilidades críticas en los hijos, sino que también refuerza valores importantes como el esfuerzo y la perseverancia, contribuyendo significativamente al éxito académico y bienestar a largo plazo.

En este contexto de experiencias históricas acumuladas, el trato recibido es una expresión que va delineando la comprensión de la infancia en una determinada época, influenciada por ritos y creencias sociales. En este sentido, se identifican algunos elementos que reflejan los métodos disciplinarios que caracterizaron la educación familiar durante su infancia.

[...] vivo en una familia de puros maestros//no era muy inquieta//fui muy tranquila//muy independiente//mis papás trabajaban mucho//me obligaban a que yo viera por mí misma, porque ellos tenían cosas que hacer//mi mamá tenía muy marcados ciertos horarios//me daba como que esa rigurosidad//mis horarios era lo que más me costaba cumplir (Caso 1).

El caso 1, revela una dinámica familiar en la que se fomenta la independencia y la responsabilidad propia desde edad temprana. Los padres, debido a sus ocupaciones laborales, alentaron a la niña a cuidar de sí misma y a cumplir con sus propios horarios. Aunque la rigidez de los horarios maternos puede haber sido un desafío, la crianza parece desde la narrativa del informante haber inculcado valores de autonomía y autogestión en el individuo. Reconociendo que la rigurosidad disciplinaria se basa en el cumplimiento de roles infantiles dentro de horarios establecidos, lo que refleja una percepción figurativa del rol docente.

[...] en casa te decían, tienes que respetar a tus mayores//si el maestro te regaña es por tu bien, porque él sabe por qué lo hace, si no te deja salir a recreo es que algo no hiciste bien, el castigo no se veía como una forma de//no quererte, de reprimirte, sino más bien dicho//se veía o lo viví en ese tiempo, como una forma de corregirte en algo que estabas mal, cómo dice el dicho, la letra a sangre entra, bastante estar duro, duro y duro, bueno, pues ya lo voy a hacer, no, y terminas haciéndolo, pero sin querer no te das cuenta que ellos están educando a su modo, como el tiempo en que se vivía, entonces, en su momento//fue por mí, fue lo mejor, porque yo siempre// me he conducido con respeto// (Caso 3).

El caso 3, se destaca la importancia del respeto hacia las figuras de autoridad, como los maestros, y la percepción del castigo como una herramienta de corrección y enseñanza. A pesar de que los métodos disciplinarios pueden haber sido considerados duros en su momento, la persona reconoce que esta forma de

crianza contribuyó a su desarrollo de una actitud respetuosa hacia los demás y a la internalización de valores importantes. Se enfatiza la representación de autoridad que debe tener el adulto para la infancia, normalizando métodos como el castigo como parte de su formación.

Cada caso proporciona una visión única de cómo las experiencias familiares y las prácticas de crianza han influido en la percepción y el comportamiento de los individuos en su vida adulta, sustentadas en la manera en cómo les disciplinaron, conforman un conjunto de ideas, creencias y valores que funcionan como puntos de referencia para que los individuos puedan formar una identidad y autoconcepto en función de lo que consideran deseable o valioso en su entorno, e interpretar sus propias experiencias y su papel en la sociedad con base en esos significados.

Estos significados se construyen a partir de factores socioculturales, familiares y educativos, que proporcionan los marcos de referencia para interpretar la realidad y tomar decisiones sobre su vida y aspiraciones. De esta manera, las construcciones que se configuran en las relaciones intersubjetivas dan cuenta de aspectos interiorizados desde una realidad significada y retratada por otros individuos, especialmente la familia.

De esa manera, la representación creada en torno a la niñez en sus entornos familiares, destacan los siguientes aspectos:

[...] vulnerabilidad, definitivamente, y siempre la vi muy preocupada por nosotros... (Caso 1).

En el Caso 1, la percepción de la niñez se enfoca en la vulnerabilidad inherente de los *niños*, destacando la constante preocupación maternal por su bienestar. Esta representación sugiere una visión de la infancia como un período delicado que requiere protección y cuidado por parte de los adultos. La preocupación materna se percibe como un reflejo de la responsabilidad y el amor hacia los hijos, lo que influye en la forma en que se interactúa con ellos y se les cuida.

[...] ella quizá//se veía//en algún punto sentí que incluso, que quería que realizáramos como, que las cumpliéramos las metas que ella a lo mejor no pudo concretar o no pudo cumplir// (Caso 2).

Por otro lado, en el Caso 2, se observa una dinámica diferente donde se sugiere que la madre proyecta en sus hijos metas o aspiraciones no realizadas. Esta representación implica que la niñez se percibe como una oportunidad para cumplir sueños o metas que los padres no pudieron alcanzar. La madre puede sentir la necesidad de transmitir estas aspiraciones a sus hijos, lo que puede generar expectativas y presiones sobre ellos para cumplir con estas metas. Esta perspectiva destaca cómo las experiencias personales no realizadas de los padres pueden influir en la forma en que crían a sus hijos y en las expectativas que tienen sobre ellos.

La manera de representar a la infancia retrata una forma de comprenderlos e interactuar con la niñez; de ese modo, la importancia de reconocer que las formas de criar, educar y relacionarse con los *niños* son características fundamentales de una cultura, tanto en el presente como en el pasado. Este enfoque reconoce que estas prácticas pueden variar significativamente entre diferentes grupos sociales y tipos de familia, así como estar influenciadas por las características individuales de los padres y cuidadores.

En los siguientes fragmentos, se reconocen otras expresiones de comprensión de su niñez, desde experiencias diversas en cuanto a la época en la que narran los hechos sociohistóricos.

[...] era, así como el arrocito quemado adentro del plato, les causaba dolor de cabeza, pero les causaba risa, es que me decían, es que quién sabe cuándo te vayas qué vamos a hacer sin ti//tú por lo menos nos haces enojar, pero después hacen reír//cómo me gustaría regresar atrás el tiempo//créeme que, si volviera a nacer y volviera a vivir, yo lo viviría con mucho gusto otra vez// (Caso 3).

En el Caso 3, se observa cómo los recuerdos de la infancia son interpretados y reconstruidos a través de narrativas personales que reflejan la interacción entre el individuo y su entorno social. La metáfora del "*arrocito quemado*" dentro del plato no sólo evoca recuerdos materiales, sino también emocionales, donde el dolor se

mezcla con la alegría en las relaciones familiares. Esta narrativa sugiere que la infancia es reconstruida y reinterpretada continuamente en función de las experiencias y las relaciones sociales, donde el individuo encuentra significado y conexión con su entorno.

[...] mi mente decía, no quiero ser una carga//porque el pasado de mi mamá fue muy doloroso, por como nosotros//fuimos concebidos// nunca tuvimos el apoyo de una figura paterna//yo siempre he tratado de no darle como una carga a mi mamá// (Caso 4).

En el Caso 4, se revela cómo las experiencias pasadas y las relaciones familiares influyen en la construcción de la identidad y el sentido de responsabilidad del individuo. La ausencia de una figura paterna y las dificultades familiares se interpretan a través del lente de la responsabilidad y el deseo de proteger a la madre. Esta narrativa refleja cómo las experiencias pasadas y las relaciones sociales moldean la percepción de sí mismo y de los demás, influenciando las decisiones y las acciones del individuo en su vida adulta.

En esta primera categoría, se muestra cómo las experiencias familiares han moldeado las percepciones y actitudes de los informantes hacia la infancia, las narrativas reflejan la diversidad y compleja formación familiar que ha moldeado la comprensión del entorno, proporcionando acompañamiento, cuidado y protección, principalmente a través de la figura materna.

Además, el entorno familiar actúa como una institución que define las relaciones con la niñez, con prácticas de convivencia y tratamiento basadas en experiencias históricas y creencias sociales. Los métodos disciplinarios utilizados durante la infancia también desempeñan un papel importante en la configuración de estas actitudes. Estos factores contribuyen significativamente al desarrollo personal y profesional de los docentes, marcando un referente desde sus experiencias vividas sobre la comprensión y trato hacia la infancia.

En el análisis de los fragmentos mencionados, se observa cómo las narrativas individuales en torno a la infancia y las relaciones familiares están imbuidas de significados culturales y simbólicos que reflejan una compleja

interacción entre la experiencia personal y el contexto social más amplio. La expresión del deseo de volver a vivir las experiencias de la infancia o el intento de no ser una carga para la familia adquieren un doble significado, en relación a los aspectos culturales y simbólicos que acompañan dichas situaciones.

La comprensión de la infancia se amplía conforme se posibilita la exploración de vivencias y experiencias de los informantes, quienes, a su vez, brindan un imaginario de conceptualización y descripción de la niñez desde su narrativa personal, constituyendo elementos en el lenguaje para objetivar.

La praxis humana abarca acciones, interacciones y comportamientos dentro de la sociedad, se ve influenciada por una variedad de elementos culturales, como símbolos, significados, rituales y discursos. Estos elementos contribuyen a la formación de la percepción de la realidad y la construcción de significados compartidos en la sociedad.

En este contexto, se reconoce a la familia como una institución clave en el proceso de socialización, donde se transmiten y se internalizan los significados culturales y sociales. La familia no solo actúa como un entorno de socialización primaria, sino que también desempeña un papel fundamental en la legitimación y la internalización de las normas y valores sociales. Por lo tanto, la reflexión sobre el papel que juega la familia como agente de socialización es esencial para comprender cómo se construye y se mantiene el orden social a través de la internalización de significados culturales en torno a lo que es ser *niño*.

4.2 Experiencias de escolarización

El proceso de socialización es crucial para el crecimiento y desarrollo de las personas, especialmente durante la infancia, que es el tema central de nuestra investigación. En la primera etapa de este proceso, la familia desempeña un papel crucial en la comprensión de la realidad social en la vida cotidiana de los *niños*; es en este entorno, en donde los *niños* aprenden valores, normas y comportamientos que rigen la convivencia en la sociedad. La familia como se reconoce en la primera

categoría proporciona el primer contacto con las interacciones sociales, modelando actitudes, roles y responsabilidades que influyen en la manera en que los *niños* perciben el mundo y se relacionan con él. Además, de ser el primer espacio donde se transmiten tradiciones culturales, creencias y prácticas que contribuyen a la identidad individual y colectiva de los *niños*.

La socialización secundaria surge como un proceso de interacción en el que participan otros actores sociales, legitimando y externalizando lo factual en un ámbito formal, en donde el individuo interactúa con nuevas instituciones como la escuela, el trabajo o grupos sociales, adquiriendo roles y conocimientos específicos que complementan la socialización primaria, permitiendo la internalización de las normas institucionales de la sociedad. En este contexto, los docentes desempeñan un papel esencial, operando en un escenario con sus propios ritos y creencias sobre cómo llevar a cabo su actividad profesional dirigida hacia la infancia.

Con base a dicho argumento, como se ha expresado en la categoría anterior, varios elementos adquiridos en la socialización primaria brindan una manera de *orden social* para actuar e interactuar en otros ámbitos, como lo es la escuela o la comunidad. Dicha *externalización* de lo real que se amplía con la socialización secundaria, mediante descriptores que objetivan y plantean un sentido común de comprensión de lo social.

En la recuperación de las experiencias significativas de las y los docentes de acuerdo con sus vivencias escolares, en la narración de sus primeros acercamientos escolares, surgen elementos simbólicos y que constituyen la representación de lo educativo.

[...] soy cercana a una escuela//mi mamá//es maestra//mi papá siempre me iba a dejar a la escuela//ella se quedó, como con las ganas de llevarme a la escuela mi primer día por lo menos//mi tía era mi maestra, eso no me gustó, no me gustaba que fuera mi maestra porque siento que me sobre exigía//siento que siempre era así //eres mi sobrina y por eso tienes que resaltar más, pero nunca me dieron consideraciones, al contrario, siempre me sobre exigían, y siempre llevé un buen promedio//me gustaba mucho ir a la escuela// (Caso 1).

En el caso 1 se reconoce cómo la cercanía con la escuela está intrínsecamente ligada a la figura materna, la dinámica de trabajo que la madre y la tía es percibida como una exigencia desmedida por la informante al refleja la presión implícita de destacar entre los demás estudiantes debido a su relación familiar con los docentes. Identificar cómo esta experiencia de escolarización influyó en la configuración de su práctica docente actual, adoptando y replicando algunas de las prácticas de enseñanza que experimentó durante su propia educación.

La cercanía con la actividad docente a través de su madre y familiares le otorgó una representación simbólica de ser docente, aunque de manera indirecta. Esta proximidad generó una percepción de la exigencia como un método pedagógico para alcanzar el éxito escolar.

La influencia profunda que tienen las experiencias familiares y la modelación docente en el desarrollo profesional y personal de un individuo, muestran cómo estas experiencias moldean su enfoque hacia la enseñanza y su relación con la educación.

[...] yo nunca fui al kínder//nunca supe que era convivir con niños//yo entré a la primaria, pero decía qué onda no, yo veía a los demás cómo se socializaba//decía yo mejor me voy, a tal grado que yo le decía mi abuelito, yo no quiero ir la escuela, mejor me voy contigo de yuntero, me quedo allá mejor, quizás porque me crie con mi abuelo campesino, quizá porque, lo voy a decir así, me crie cuidando animales, y sentía quien era que me enseñaba algo, me sentía más seguro que yendo a la escuela//no me siento a gusto, es que no conozco a nadie//nadie convive conmigo//yo sentía que no encajaba//no sé ni por dónde empezar, a veces los adultos tienen, tanta seguridad en ti, que tú por ser menor, no sabes ni lo que es seguridad, tú lo ves como una obligación, como que te mandan y no te quieren en la casa, y poco a poco me fui acoplando, ya hasta que le agarré cariño a la escuela//a mí me hubiera gustado que me hubieran dicho, mira, no fuiste al kínder, pero vas a ir a la primaria, vas a encontrar amigos//quizá no lo ibas a entender, pero, que te dieran un parámetro de más o menos cómo sería tú primer día de clases (Caso 3).

En el caso 3, destaca la experiencia ante el desconocimiento de la convivencia en el escolar lo que generó una falta de familiaridad con la dinámica de convivencia entre *niños*, reflejando inseguridad para la interacción a pesar de ser un grupo etario; teniendo como figura de autoridad y cuidado a su abuelo, con quien en su cotidianidad le había criado en un entorno rural, cuidando animales y

aprendiendo de él, diversas actividades relacionadas con el trabajo de campo, en contraste con el entorno escolar, que se percibía como restrictivo y poco acogedor. La escuela en su formato con delimitación perimetral contrasta con la interacción abierta que tenía con su abuelo, la ausencia de un modelo claro sobre cómo sería su primer día de clases y la falta de orientación sobre cómo integrarse a la comunidad escolar aumentaron su sensación de alienación y desorientación. La narrativa que nos brinda el informante resalta la importancia de considerar el contexto personal de cada estudiante para facilitar su integración y desarrollo en el ámbito educativo.

En ambos casos, se evidencia cómo las experiencias familiares y la percepción del entorno escolar influyeron en la adaptación y el desarrollo emocional de los individuos, destacando la importancia de comprender el contexto personal de cada estudiante para brindar un entorno educativo más inclusivo y comprensivo.

De ese modo, la niñez crece en una cultura y realidad dada, con entornos y ámbitos de socialización a los que deben adaptarse y asumir como legítimos para el logro de una alineación social deseable; en la que el docente forma parte desde el proceso de socialización secundaria. El rol del docente en su actividad profesional no solo implica la transmisión de conocimientos, sino que también modela una forma de ser y estar en las diversas situaciones pedagógicas que acompañan el desarrollo de la infancia. Esta implicación evidencia la existencia de diversos dispositivos utilizados por los docentes para relacionarse con los *niños* y crear ambientes de aprendizaje significativos.

[...] tengo muchos recuerdos en la forma en cómo enseñaron mis maestros de primaria// puedo llegar a replicar y lo he notado en mi práctica// mi tío//era un maestro muy presente en el salón//muy paciente//muy bueno, yo me acuerdo mucho de hasta sus explicaciones en matemáticas// a veces pienso que yo traigo ideas de él, en cuanto a explicaciones de algunos temas, porque fue ahí cuando lo aprendí, y a veces, así como él me lo enseñó, a veces así es como lo replico// (Caso 1).

El Caso 1, expone la influencia que ha dejado su tío, describiéndolo como una figura presente, paciente y hábil en la enseñanza, especialmente en el ámbito de las matemáticas, aspectos simbólicos que permitían que sus explicaciones

brindaran ese aprendizaje, tan significativa fue la influencia de su familiar que se reconoce dichas cualidades como dispositivos pedagógicos dignos que resuenan en su práctica docente actual.

[...] negativamente recuerdo mucho a una maestra//fue maestra de mi hermana, y ella sí, hacía//mucho las comparativas//mi hermana y yo, pues llevamos como dos años de diferencia//siempre estuvimos como que muy cerca y yo entiendo a lo mejor esa parte docente, que a veces conduce mismos docentes que trabajaban con mi hermana mayor mismos docentes trabajan conmigo, entonces sí, de parte de ellos sí había un punto de comparación//comentarios como que, pues tu hermana lo hace mejor o ella le echaba más ganas o comentarios así//estaba la comparativa//eran constantes, eran casi diarios// (Caso 2).

En el Caso 2, se destaca cómo la experiencia escolar se vio afectada negativamente por las comparaciones constantes realizadas por la maestra, esta práctica de comparar a los hermanos y hacer comentarios que sugerían quien era mejor o la más dedicada creó un ambiente hostil y competitivo en el aula. Esta situación evidencia la presión y expectativas implícitas que surgen al tratar de cumplir con un perfil ideal de estudiante, dejando en una sensación de frustración y desmotivación.

Las comparaciones y expectativas poco realistas pueden tener un impacto negativo en el bienestar emocional y el rendimiento académico de los *niños*. al ser comparado con otros, lo que conlleva a tener un recuerdo negativo de la experiencia escolar.

[...] del que sí tengo buena memoria fue en sexto año, una maestra//que siempre trataba//de sobresalir//a ver chicos, siempre primero antes que todo nos presentábamos, y a veces se ponía a hablar en la hora del receso con cada uno de nosotros//qué problemas tenía//creo que era la manera de ella decir, de cómo entender al pequeño, de cómo es su comportamiento, por qué él no, por qué le cuesta el aprendizaje//y dije, ah, me gustaría//algún día ser como ella, escuchar a la gente// (Caso 4)

En lo que respecta al Caso 4, la experiencia significativa que comparte retrata la imagen de la figura docente que se permite tener un acercamiento comprensivo con los *niños*, destaca su disposición para conocer a cada estudiante individualmente, dedicando tiempo para hablar con ellos y comprender sus problemas y dificultades. La informante admira esta habilidad de la maestra para

escuchar y entender a sus estudiantes, y aspira a ser como ella algún día. Dicha comprensión se traduce en la manera de hacer escuela en el aula, prestando atención en los aspectos de enseñanza y aprendizaje de los *niños*; la carga simbólica de la pericia docente acontece como modelo que se desea replicar, cualidades que pueden marcar una diferencia significativa en la experiencia educativa de los *niños*.

El reconocimiento de la heterogeneidad de los procesos de socialización secundaria, destaca que la actividad docente descansa en las valoraciones de presencia y paciencia, exigencia y comparación, así como en, comprensión y admiración; aspectos que modelan algunas formas de ser docente, y brindan una significación para comprender el ejercicio de las relaciones con agentes educativos, pues la niñez se contextualiza en un entramado de relaciones sociales.

[...] mucho conductismo//mucho premio, y mucho castigo, los mismo que se aplican hoy en día, dejar sin recreo//notas rojas en los libros// es una forma de regular, tu desempeño y tu conducta en muchos aspectos//a mí nunca me gustó llevar notas rojas//eso es algo que jamás haría y creo que me generó un trauma, calificar con lapicero rojo//porque si mi mamá veía eso, me iba a regañar// (Caso 1).

El Caso 1, da cuenta de un modelo educativo marcado en su trayectoria escolar de nivel primaria, desde la perspectiva del conductismo, el método de premio y castigo para regular el comportamiento y el rendimiento académico de los estudiantes. Estas prácticas, como dejar sin recreo o marcar con notas rojas en los libros, eran comunes y se utilizaban como formas de control y evaluación del desempeño escolar.

La manera de calificar desde el conductismo tiene significados que confirman o no el avance de sus aprendizajes, dejaron una marca negativa en el informante, especialmente el uso del color rojo para calificar; color, asociado comúnmente con errores o mal desempeño, la expresión *me generó un trauma*, puede deberse al temor de la reacción de su madre al ver estas notas, en donde el uso de medidas coercitivas genera un doble castigo, no solo en el ámbito educativo, sino también en el familiar, lo que implica un doble castigo, ya no sólo en el ámbito educativo, sino también en el familiar.

El relato coloca cómo las prácticas educativas pueden tener repercusiones emocionales duraderas en los *niños*, la importancia de reflexionar sobre las prácticas educativas y el impacto que pueden tener en el bienestar emocional de los estudiantes la coerción y el castigo.

[...] en la parte de la primaria, los métodos disciplinarios que eran contra mí, eran muy fácil, yo era mucho, mucho de que contradecía a los maestros//nada más por hablar, me paraban y la clase la tenía que tomar de pie//me dejaban parado en la parte de atrás, ahí con mi libreta y estaba así todo el día, todo el día// (Caso 4).

El Caso 4, da cuenta de reconocer cómo la desobediencia a las normas escolares conlleva un castigo, especialmente cuando se contradice la autoridad ejercida por el maestro. En este caso, se muestra como la tendencia a cuestionar a los maestros, es castigada exigiendo un supuesto respeto, para afianzar la autoridad del docente, haciendo uso de medidas disciplinarias en las que la infancia queda expuesta y vulnerable, mandando así un mensaje simbólico sobre quien manda, cómo deben comportarse y las consecuencias de no hacerlo, afianzando con ellas, la autoridad del maestro.

Los diversos sucesos anecdóticos sobre las primeras y significativas experiencias escolares que se tienen de la infancia, constituyen elementos que posibilitan la comprensión del rol docente, desde un estado de subordinación a las indicaciones y orientaciones que se rigen desde una figura de autoridad.

Las representaciones se acompañan de acciones que brindan sentido a dichos imaginarios de lo social, en el caso de la infancia, existe un festejo conmemorativo anual que se acompaña de ceremonias organizacionales en las que se centra para reconocer al infante como sujeto activo y derechos, el “*Día del Niño*”, configura un ritual heterogéneo, organizado desde las y los docentes de cada una de los centros educativos.

[...] era muy apática//se cooperaba o que, si se llevaba algo, o a quién le iban a pagar para costear esos alimentos//nos formaban, nos cantaban las mañanitas, y ya de ahí, ya pues váyanse a su salón, a hacer su convivio, y salíamos temprano//no recuerdo que me hayan dado un dulcero mis docentes//sí anhelaba mucho mi dulcero como niña//nunca nos dieron dulcero (Caso 2).

El Caso 2, describe la celebración del *niño*, como un acto conmemorativo apático y carente de actividades significativas. Aunque los docentes se formaban, cantaban las mañanitas y se llevaba a cabo un convivio, ritual en el que sólo comían, sin más actividades que les permitirá vivenciar su niñez; la ausencia de un dulcero, elemento simbólico asociado comúnmente con la infancia y los momentos especiales, era algo esperado por los *niños*, no solo por la golosina, sino también como símbolo de identidad y pertenencia a los *niños* un evento especial, la falta de atención a estos detalles pueden afectar la percepción y la experiencia de los *niños* en eventos significativos de su vida escolar.

[...] era para nosotros una//maravilla, era lo máximo//tú podías hacer lo que tú quisieras, en ese día lo único que tú decías, nunca van a arruinar este día, nos la van a pasar, así rompa un vidrio, no me van a regañar//pues te daban regalos//significa que eres grande, y de mucho valor, con algo sencillo convives, ese era el sentido y el valor del día del niño//eso te hacía sentir que eras importante, el que eras un niño, quizá desastroso, porque sí lo fui, pero decía, por este día me quieren, no por lo que me den, sino porque me aceptan//ese día me sentía bien, porque era para todos, no porque es inteligente, porque es burro, porque es guapo, o sea, era para todos (Caso 3).

Lo que respecta al Caso 3, la narrativa resalta la importancia y significado profundo de la celebración del "*Día del Niño*", como un acontecimiento valorado por los *niños*, más allá de recibir regalos, el ser tratado con atención y cariño es relevante pues les hacía sentirse visibles, valiosos e importantes, dicho festejo, se da un performance organizacional, donde la exigencia académica que se demanda en los salones de clases, estigma y prejuicia a la infancia en el trabajo cotidiano de enseñanza y aprendizaje; pero en la celebración de ese día, se traslada a un sentido de aceptación y reconocimiento, donde el "*ser grande*" por un día especial, es sentirse de maravilla, ausente de regaños y con presencia de regalos.

[...] me acuerdo de que un año, creo que fue en quinto año que estuvo muy feo el festival, no hubo una buena organización//los maestros se estaban oponiendo con el director, pero hubo un año que estuvo muy feo (Caso 4).

El Caso 4 destaca cómo el ambiente organizacional dentro de la escuela puede afectar el desarrollo de actividades importantes como lo es la celebración del "*Día del Niño*". Las tensiones entre maestros y director afectan la coordinación de las actividades destinadas a los *niños*, generando conflictos internos que desvían la

atención para garantizar el éxito y la efectividad de actividades escolares importantes. Se destaca desde la perspectiva del docente como el poder simbólico que han construido los docentes sobre la infancia puede influir en la percepción y el disfrute de eventos conmemorativos y relevantes para los *niños*, como lo es la celebración del "*Día del Niño*".

Las ceremonias son expresiones sociales que afianzas aspectos culturales y simbólicos sobre un aspecto en particular, en el que se enaltecen elementos característicos que le confieren importancia, en este caso, los diversos rituales en torno a la conmemoración del "*Día del Niño*" surgen del poder simbólico que tienen los docentes sobre la infancia, en el que pueden connotar expresiones en el que la niñez configure el festejo como un evento de maravilla o de manera apática, rituales que van configurando e influyendo en la manera en cómo los *niños* se perciben y experimentan a partir de la celebración dedicada a la niñez, ya sea como un evento maravilloso o apático.

Las representaciones para llevar a cabo ceremonias en torno a ello, varía en función del trabajo en colectivo, empleando dichos recursos epistemológicos para plantear acciones que les acerquen a llevar a cabo dinámicas simbólicas y significativo –o no- del trato con la infancia, de ese modo, las y los docentes configuran una forma de percibir a la infancia en el contexto escolar.

[...] disciplinada, con exigencia//feliz hasta cierto punto, me gustaba mucho ir a la escuela, muy familiar//me sentía cobijada por mis tíos de alguna manera//sentía que sí podía hacer cosas// (Caso 1).

El Caso 1 muestra cómo las experiencias escolares y las percepciones individuales se construyen a través de las interacciones sociales y las representaciones simbólicas. Por un lado, la disciplina y la exigencia podrían considerarse como normas y expectativas sociales dentro del contexto escolar, que influyen en cómo se percibe el ambiente educativo. Además, la cercanía familiar con tíos que son docentes añade una dimensión social importante. Estos familiares no solo actúan como figuras de autoridad, sino también como modelos y fuentes de apoyo emocional. La narrativa en este sentido, muestra cómo las experiencias

individuales en el entorno escolar son construidas socialmente a través de la interacción que establecen los *niños* con otros y la interpretación que se hacen de los símbolos y las normas sociales que, en ese espacio institucional, se significan y resignifican cotidianamente.

[...] yo era una mala estudiante//si llevaba mucho arrastrando ciertas cosas, el que yo me sintiera a lo mejor de alguna manera sola, desatendida, o igual esa idea que me metieron de que, pues tú no, tu hermana sí, tú no, no mis papás, los mismos docentes porque compartimos los mismos docentes toda nuestra trayectoria académica//creo que me hacían no esforzarme//en secundaria, fue cuando dije, bueno pues, voy a tratar de yo de superarme a mí misma, de hacerle caso a mi mamá//ahí siento que mi vida en lo//académico, mejoró bastante, mis calificaciones subieron muchísimo, y entonces pues seguí esforzándome//fue un tanto cambiarte, un tanto, pues sí, de superación// (Caso 2).

El Caso 2 expone los aspectos que interioriza sobre la manera en que fue representada su infancia en el ámbito escolar por sus docentes. Las comparaciones constantes realizadas por los docentes no solo afectaron el rendimiento académico de la niña, sino que también impactaron en su autoimagen y autoestima. Al recibir apoyo emocional y motivacional de su madre y cambiar de entorno escolar, la niña pudo redefinir su identidad, demostrando la capacidad de las interacciones sociales para reconstruir percepciones y significados.

La narrativa pone en evidencia la influencia simbólica que ejerce el docente en torno al infante, los aspectos sociales, como las comparativas, emplean mecanismos de lenguaje que comunican y ejecutan significados y representaciones.

[...] exigente por la no costumbre, pero cuando vas tomando el sentido del por qué las cosas, la empiezas a crear tal y como es, no es para qué te sirva, te va servir, pero tú lo aceptas, y llega el momento en que es esos conocimientos transmitidos, los vas a poner en práctica//ese cúmulo de conocimientos que transmitieron, por eso sé para qué me están sirviendo, y sé que en el futuro de cómo van a servir, entonces todo lleva una secuencia, muy bien engranada// (Caso 3).

El Caso 3, valora la estructura de transferencia de conocimientos como un aspecto esencial para la vida futura, destacando que estos conocimientos adquieren significado cuando encuentran una aplicación en la vida cotidiana. Este proceso se enriquece particularmente cuando se comparten y se articulan a través del lenguaje.

El testimonio subraya cómo el conocimiento y la realidad son reconstruidos a través de la interacción y el lenguaje, en este sentido, el conocimiento no es solo una mera transmisión de información de una persona a otra; sino, un proceso activo de creación y recreación de significados compartidos.

[...] pues que somos unos más, es que literalmente los maestros no le echaban ganas//lo que aprendí fue con base a los libros, así con cara de, ah, voy a aprender algo, me voy a al libro, para qué le pregunto al maestro//nada más ponte a leer mientras que yo leo mi periódico, qué perspectiva tendría, la de ah, es un día más, saben que maten el tiempo de todos a mí me pagan, esa es la perspectiva de los maestros// a primaria es con base a lo de libros, tu aprendizaje se va desarrollando en base de los libros, como ha sido, sumas, restas, multiplicas, o sea literalmente para tomar la primaria no necesitas al maestro//hay personas que no se preparan para ser maestros// (Caso 4).

El Caso 4, evidencia una percepción del rol docente, señalando que no se requieren a las y los profesores para aprender cuando quien media el aprendizaje de la niñez son los libros de texto. La falta de preparación y dedicación de algunos docentes, según el relato, señala una enseñanza pasiva y poco comprometida. Esta percepción sugiere una desvalorización del rol activo del maestro en la mediación y facilitación del aprendizaje, lo que deja al descubierto, que el ejercicio docente pareciera que sólo se basa en función de los contenidos que plantea el libro de trabajo, en una orientación jerarquizada de saberes y conocimientos, que incluso se vuelven asequibles para que las y los niños aprendan de manera autónoma.

El actuar docente modela una forma de ser que es percibida por quienes está educando, quienes construyen una manera de ser docente a partir de ritos, creencias y significados que se ven inmersos en la experiencia escolar.

Al cierre de esta categoría de análisis, la socialización secundaria afianza y legitima las formas de ser y actuar de la niñez, esto implica que la construcción social de la infancia crea consensos sobre cómo interactuar con los *niños* desde una perspectiva adulta, como se refleja en las narrativas de los docentes. Estas interacciones varían según el contexto y las percepciones que se tenga de la infancia.

En una comprensión de lo real de forma estructural en la que la alineación de la infancia en preparación para el mundo social y adulto, los centros educativos funcionan como dispositivos instituyentes para la construcción de infancia deseada. Sin embargo, ante la heterogeneidad de las vivencias y la variedad de modelos docentes, las organizaciones escolares se dinamizan en función de los roles docentes que cada uno emprende desde sus experiencias y expectativas activas en el tiempo y lugar.

Un aspecto de relevancia en esta categoría es el significado que adquiere el cómo le fueron acompañando su proceso de socialización secundaria, al grado de replicar algunos patrones de enseñanza y disciplina en la actualidad, destacando el valor simbólico que le permite hacerlos vigentes. Este elemento forma parte del proceso de “*enculturación didáctica*” en que una persona siendo estudiante adquiere del profesor en su época una manera condicionada, creando un modelo magistral de estructura cognitiva que constituye un paradigma de la docencia, para el ejercicio de su rol en función de esa enseñanza previa.

De ese modo, parte del quehacer de las y los docentes en la investigación, se relaciona en la manera en cómo han ido significando el quehacer educativo, retomando significativamente aquellas expresiones que recuperan como legítimas y vigentes para desarrollar su actividad educativa.

El estudio acerca de las experiencias de escolarización pone en evidencia cómo la heterogeneidad de vivencias y la variedad de modelos docentes afectan la dinámica escolar. Los roles que asumen los docentes están influenciados por sus experiencias pasadas y expectativas presentes, lo que a su vez moldea la percepción y la realidad educativa de los *niños*. Además, pone de manifiesto que la socialización secundaria, a través de la interacción con figuras de autoridad y el contexto escolar, juega un papel crucial en la formación de la identidad y el quehacer educativo de los docentes. Las experiencias y prácticas previas se internalizan y replican, configurando un paradigma de enseñanza que se adapta y evoluciona con el tiempo y el contexto social.

4.3 Elección profesional y formación inicial

El análisis emprendido en las categorías anteriores de la investigación, muestran cómo los significados y las representaciones que van construyendo los docentes en torno a lo que es ser *niño* en la escena escolar, va permeada de las experiencias familiares y escolares previas, estas figuras no solo modelaron comportamientos y actitudes hacia los *niños*. La interacción con la niñez se convierte en un elemento central en la elección profesional. Los docentes ven su rol como una oportunidad para moldear y guiar a las nuevas generaciones, utilizando sus propias experiencias como estudiantes.

La transmisión de conocimientos y valores constituye un aspecto fundamental en la construcción de los significados y normas sociales establecidos por los docentes, permitiéndoles interpretar su entorno y adaptarse a él. Este proceso se lleva a cabo a través de la objetivación, en la cual los conceptos sociales se asumen como realidades concretas, y la internalización, mediante la cual estos significados son asimilados e incorporados en la identidad y el comportamiento, tanto a nivel individual como colectivo.

La categoría de elección profesional y formación inicial revela cómo las experiencias pasadas y las interacciones con figuras significativas durante la infancia influyen profundamente en la decisión de convertirse en docente. Estas experiencias, junto con la interacción e influencia de la niñez, otorgan significados importantes a la función docente desde sus vivencias previas como estudiantes. No solo motivan la elección de la profesión, sino que también dan forma a la percepción de su función y responsabilidad como educadores. El análisis subraya la importancia de la socialización secundaria en la formación de la identidad profesional y el enfoque pedagógico de las y los docentes.

[...] el ambiente en el que me desarrollé toda mi infancia, adolescencia y pre-adolescencia// sí influyó bastante//creo que me motivó bastante//reflexioné en mi último año de la preparatoria en lo que realmente, que lo que iba a estudiar iba a ser para toda mi vida, ya no podía tomarlo tan a la ligera, y me llamó la atención más la educación primaria, consideré que el rango de edad de los niños, era más, mmm// no quiero decir fácil//yo sentí que era un poquito más, en lo que me podía

desenvolver mejor//me llamó la atención y pues, obviamente todo lo que he vivido a lo largo de mi etapa escolar//mi meta principal era adquirir un trabajo en su momento, no era mi sueño quedarme en una escuela particular, entonces tenía que ver la forma de adquirir, una manera de ingresar al sistema de gobierno, pero considero que en su momento estaba un poco asustada, honestamente creí que no lo iba a lograr, profesionalmente hablando (Caso 1).

El caso 1, resalta la influencia significativa del entorno familiar en la elección de la carrera profesional en el campo de la docencia. La presencia de su madre en un rol docente y de otros familiares como sus profesores durante la educación primaria, actuó como una motivación poderosa. Además, se evidencia que la decisión de prepararse para la docencia estuvo orientada a formar parte del sistema público de educación, en contraste con el sistema privado, que conlleva diferentes dinámicas de trabajo y remuneración.

La narrativa refleja que, ser docente en el sistema público tiene un significado diferente al de ser docente en el sistema privado. En este caso, la elección profesional y la preferencia por el sistema público se convierten en elementos centrales de su identidad y trayectoria profesional.

[...] desde primaria decía que yo que quería ser maestra//en secundaria, posteriormente, cambiaron un poquito mis decisiones//decía//creo que ser docente//no iba a ser lo mío//ya quería separar un poquito mi vida académica de mi hermana//entonces ahí ya estaba un tanto confundida//quería ser como psicología, o derecho//una docente en formación, cívica y ética, nos estableció tres preguntas//para qué sirvo, cuánto tengo económicamente, y en qué soy bueno, entonces creo que esas preguntas me encaminaron un poquito más// (Caso 2).

En el Caso 2, se observa un interés temprano por la docencia, que surge desde la infancia y se manifiesta con mayor claridad en la etapa de primaria. Sin embargo, durante su educación secundaria, esta inclinación inicial se ve influenciada por el deseo de diferenciarse de su hermana y explorar otras opciones profesionales, como psicología o derecho. Es interesante reconocer cómo la interacción con una docente de formación cívica y ética, así como las preguntas que plantea sobre el propósito personal, el aspecto económico y las habilidades individuales, juegan un papel crucial en su proceso de reflexión y toma de decisiones hacia la elección de formación profesional, ayudándolo a explorar aspectos importantes relacionados con su vocación y sus habilidades. Además,

resalta el papel clave que desempeñan los momentos de reflexión personal en la toma de decisiones sobre la carrera profesional

Las experiencias de aprendizaje que convergen de forma consciente e inconsciente en la interacción de una generación a otra, forman parte de un proceso de endoculturación, donde se induce a una generación más joven a adoptar modos de pensar y comportarse. Aspectos que se interiorizan y legitiman y forman parte de una representación de la realidad, en la que asumir parte de ella, activa las maneras de interactuar y desenvolverse en esa realidad determinada.

[...] no pensaba entrar a la docencia//me costó tomar la decisión porque//yo estaba estudiando otra carrera//pero pues se presentó la oportunidad, y//dije, de aquí soy//eran momentos tiempos difíciles de manera personal y familiar// la plaza fue regalo de mi mamá, mi mamá fue maestra// el destino creo que juega un papel fundamental, muy importante// (Caso 3).

Contrario a las otras experiencias, el Caso 3, expone que su elección profesional ha sido resultado de la vida azarosa, en la que por cuestiones familiares tuvo que cambiar de formación profesional, y sabiendo que podía adquirir una plaza como regalo de su madre, cubrir el perfil docente era indispensable; ese “*de aquí soy*” en tiempos de crisis que precisa, forma parte de una expresión de conformidad ante la situación adversa que presenta en un tiempo determinado.

De ese modo, el formarse como docente en un escenario familiar de situaciones difíciles, brinda la oportunidad de que esas adversidades subsanen, y en la que recaer cierta responsabilidad.

La formación profesional implica apropiarse de un conjunto de conocimientos específicos dentro del área o disciplina en la que un profesional se desarrolla, los cuales se enriquecen con el tiempo a través de estudios y nuevos hallazgos en los campos correspondientes. Este proceso da lugar a la creación de conceptos y narrativas que consolidan un discurso legitimado para comprender, describir y dar significado a una realidad determinada. En el caso de la formación docente, existen instituciones especializadas cuya finalidad es preparar a los futuros profesionales

de la educación, capacitándolos para implementar planes y programas de estudio conforme a las disposiciones de la política pública educativa vigente.

Educadores de educadores de la educación, son un elemento de relevancia para la investigación, en el ejercicio de compartir información respecto al quehacer docente, sus influencias y dispositivos teóricos-metodológicos que se ponen en práctica, situarlos exponen una manera de significar el rol docente.

[...] honestamente, nada, se supone que la parte central de esa materia, que me pareció muy interesante, por cierto, era que tú crearas tu perfil profesional, o sea, que tú realmente descubrieras cómo ibas a crear ese perfil profesional, y yo siento que de ahí yo no adquirí ninguna competencia//un año completo en el que siento que lo pasé de noche// siento que te quedan a deber. Sin embargo, había maestros que compensaban esa ausencia de algunos otros, y que sí de alguna manera te ayudaban como a crear ese perfil que tú necesitabas, aunque no fuera su asignatura// (Caso 1).

El caso 1, revela que la asignatura de perfil profesional estuvo ausente de significado, considerándola una de las principales para comprender su actividad futura profesional, ausencias que se compensaron con la práctica de otros formadores de formadores, que crearon un significado práctico para comprender su rol como futuro educador en la educación. Los escenarios de relaciones humanas cuentan con un sistema cultural que ordena dicho entorno de relaciones que refleja y moldea una red humana de interdependencias. Al respecto, la ausencia de significados para comprender el rol docente como figura educativa, aparece ausente, sin relevancia por quienes tenían una responsabilidad curricular de brindar esos elementos conceptuales; expresión de acción docente, que sigue configurándose desde la enculturación didáctica que ejercen un significado en los docentes en formación.

[...] yo pienso que un docente es el pilar para la sociedad//pensaba que al ingresar a la normal me iban a dar esas herramientas y esas fortalezas, para yo poder realmente ser un buen elemento, ser una buena docente//me decepciona un poquito más el sistema//mis primeros días la pasé bastante mal, no me gustaba el ambiente escolar, mis compañeros no me agradaban, la forma de impartir clase de los//docentes//no era algo que a mí me agradara mucho, entonces pues sí mis expectativas como que se cayeron un poquito//los maestros yo siento que no tenían//esa preparación//había docentes muy groseros//yo decía//qué hago aquí//qué fue lo que hice//fue una decepción al principio//una maestra muy, grosera//yo recuerdo//tendía mucho a aventar el material a mis compañeros,

entonces, cosa que no le gustaba de tu planeación//ella estaba sentada//en su escritorio, enseñabas tu material, esto para qué me sirve y lo aventaba//era grosera//muy tajante, inclusive llegaba a agredir a los compañeros//te hostigaba//hasta que tres compañeros decidieron dejar la licenciatura, era mucho el acoso// (Caso 2).

En el Caso 2, se categoriza el rol docente como una figura significativa y de relevancia para la sociedad, una expresión que esperaba se enriqueciera en su formación profesional y que fue contraria a sus expectativas, al encontrarse con expresiones que transgreden su persona al grado de sentir culpa y decepción. Significados que van constituyendo una lectura de su realidad en el plano de su formación profesional; lo que coloca en la formación de los profesionales de la educación, como un aspecto de poca relevancia desde dichas experiencias.

Las prácticas profesionales son una etapa fundamental en la formación de los docentes, ya que les proporcionan la experiencia práctica necesaria del proceso de formación profesional, donde tienen la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en su formación. Durante estas prácticas, desarrollan y ponen en práctica habilidades pedagógicas, actitudes, y valores que son fundamentales para su desempeño como educadores. Estos periodos de prácticas profesionales son cruciales para familiarizarse con el entorno escolar, entender las dinámicas del aula, y establecer relaciones con los estudiantes.

[...] nos daban estas herramientas específicas como guías de observación, entrevistas a docentes, las guías de observación// muchas rúbricas, muchas bitácora, diarios de clase//me sirvieron mucho para hacer un diagnóstico//que a veces utilizo para hacer mis diagnósticos en la práctica//que a veces también todavía son bastantes útiles//me tocó observar cómo es que llegaba a supervisión, que//documentos solicitaba, ese tipo de detalles//son cosas que no ves en tu normal, o sea, realmente en tu formación académica son cosas que ni siquiera se mencionan, y que yo al finalizar mi carrera//sí di como sugerencia//que trabajarán con formatos de la realidad// (Caso 1).

El Caso 1, comparte que el uso de instrumentos para la comprensión de la realidad educativa, son de fundamental importancia, destacando la construcción de un diagnóstico situacional, pero que muchas veces, en el ejercicio de supervisión escolar, son elementos que difieren de la importancia de su uso. De ese modo, los instrumentos académicos no concuerdan con los instrumentos burocráticos del

sistema educativo, lo que representa una situación de desventaja para el quehacer docente en el plano de su gestión escolar; pero cuando las observaciones se burocratizan en función de criterios estandarizados, la interpretación de la realidad escolar desde la mirada docente, pareciera estar sujeta a los modos en los que debe ser mirada, comprendida y descrita.

[...] más o menos me acuerdo de las técnicas que usaban, y que más o menos que decía, que cada etapa es un desarrollo cognitivo, y qué aspectos hay que introducir//aplicó como me la aplicaban en la primaria//eran las herramientas que te daban en la escuela, es más la experiencia vivida que tenías en las primarias// mi desafío era que se ajustaran a las horas//el único problema que yo tenía era en los tiempos, y en hacer que los niños hablen, que tengan esa iniciativa de//participación activa//en la parte en la que los niños se expresaran, eran los únicos que me costaban mucho// (Caso 4).

El caso 4, expone algunos usos de los aportes teóricos como el desarrollo cognitivo, como una manera procedimental de introducir el conocimiento desde su práctica docente; sin embargo, precisa que lo de mayor significado ha tenido para desarrollar sus funciones profesionales, es la experiencia vivida en su educación primaria. En esa convergencia de los aportes académicos y las representaciones que se adquieren en las experiencias vividas, el ejercicio de endoculturación expuesto, puede presentar una resignificación y valoración subjetiva que emprende cada persona desde sus experiencias vividas y sus maneras de comprender el mundo desde sus propósitos.

Los dos principales desafíos que se colocan, se comprenden como elementos para evidenciar el desarrollo y avance de los procesos de aprendizaje, por un lado, la relación de tiempo para el abordaje de contenidos y, por el otro, la relación de la participación para la demostración de lo aprendido; comprendidos como criterios para el logro del cumplimiento del perfil de egreso del educando en formación, mediante el abordaje de contenidos y el uso de éstos como algo aprendido.

[...] ser como muy curiosos, a preguntar mucho, a participar mucho en clase, a trabajar mucho en equipo, eso te digo incluso, era mucho trabajo colaborativo, y eso nos permitía a nosotros//nos pedían mucho que si fueras un niño, cómo pensarías tal cosa//nos hacían pensar así, y nos remontaban mucho nuestra edad//ahí aprendí que sirve mucho//la contextualización// nos hacían bajarnos al nivel del niño para

saber cómo lo van a comprender, y en qué nivel podrías aplicar ciertos materiales//ya en la práctica//la verdad pues es complicado// (Caso 1).

El Caso 1, da cuenta que en la formación profesional los actores educativos, se reconoce una concepción de la infancia como seres en proceso de alcanzar la identidad adulta, con capacidades propias de la edad, lo que influye en la manera en que se diseñan e implementan las prácticas educativas, las cuales contribuyen en la caracterización de un imaginario marcado por la curiosidad, la duda, la indagación, la participación y la colaboración.

También se coloca la idea de contextualización, como elemento fundamental para comprender la realidad escolar desde las representaciones que se tienen de la niñez, a partir del repensar y representar de la niñez desde cada actor educativo; una especie de tamiz desde las experiencias vividas, que brinda una manera de comprender a la niñez en la que ejercen su actividad docente.

[...] el niño es lo más importante//el niño es al centro//ustedes nada más son la guía, porque los niños son los que tienen que aprender a vivir experiencias, ustedes nada más son esa guía, ese facilitador y como que traían mucho ese enfoque, entonces, el niño siempre fue el centro, lo más importante//nosotros nada más íbamos a alentarlos, a apoyarlos, y a guiar// (Caso 2).

El Caso 2, expresa que en el enfoque pedagógico de “*el niño al centro*” en la que se gira la actividad docente como un elemento que orbita para guiarle, facilitarle, alentarle y apoyarle, se deben crear experiencias significativas para el aprendizaje; colocando una expresión teórica en la que se resignifica la relación con la niñez, dejando atrás la idea de que son objetos y acceder a la perspectiva de la infancia activa.

Esta categoría, describe que existen diversas motivaciones y situaciones que han llevado a que las y los docentes del estudio de caso, hayan elegido la docencia como actividad profesional, y como ésta adquirió significado desde sus experiencias en su periodo de formación profesional, en la que expresan decepción e insatisfacción ante sus expectativas. Entonces, la configuración del rol docente se torna confuso y contradictorio, dado que desde sus experiencias, sus formadores profesionales tuvieron carencias para responder a comprensión del rol docente, pero

por otro lado, las herramientas brindadas para la lectura de la realidad escolar, les fue fundamental y hasta la fecha funcional; lo que conlleva a que se reconozca el rol docente en función del significado que tiene la sociedad de la niñez, y viceversa, siendo dos aspectos en el terreno educativo en el que pueden converger y contradecirse a la vez, una vez que la teoría y las experiencias distan de ser complementarias.

La enculturación didáctica se hace presente nuevamente, desde el reconocimiento que tiene las influencias de sus experiencias en la niñez en relación con el ejercicio docente, donde las de mayor significación emergen como habilidades para el desarrollo de su actividad docente en el plano de lo real, ya no desde la expresión prototípica e imaginaria en un grupo etario en formación. Dichos aspectos se valoran y guardan un significado que se emplean como dispositivos disponibles y funcionales, desde la legitimación y la internalización de dichas acciones que orientan sus acercamientos con la niñez.

Dicha inherencia de enculturación didáctica se evidencia en las prácticas de las y los docentes, descartando acciones que consideran irrelevantes, sobre todo, activando y poniendo en práctica aquellas que les han sido significativas y que se ajustan o se convalidan en la manera de percibir a la niñez desde sus experiencias vividas y la construcción social de la infancia en curso.

4.4 Ejercicio docente y su relación con sus pares profesionales

La labor docente ha tenido y tiene un papel relevante a lo largo de la historia humana en función de las diversas perspectivas teóricas sobre la educación, el agente educativo, va adquiriendo un rol categórico para el trabajo con la niñez y/o la juventud; esencialmente, es un actor social y educativo, que dirige, que encamina, que acompaña, que apoya, que ayuda, que guía, que facilita, que amina, que emancipa, que promueve y/o que gesta un ambiente propicio para el aprendizaje.

Habilidades, capacidades y/o actitudes que se interrelacionan en su actividad profesional, en consonancia con el paradigma de la política educativa en curso,

aspectos en donde unos pueden tener mayor relevancia que otros. Por otro, las exigencias de la realidad contemporánea demandan una sociedad acorde a los cambios que convergen con ella, siendo uno de esos elementos, el que las generaciones futuras promuevan y ejerzan sus derechos humanos, en este sentido, la actividad docente reaparece como un dispositivo en el sistema educativo que permita gestar dichas condiciones escolares para su práctica.

[...] mi primer día de clases fue de nervios//muchísimo miedo// ahí me cayó un balde de agua fría, de decir, aquí no es lo normal, y aquí tienes que responder por lo que vas a hacer por tu trabajo//mi primer día//me llegaron todos//tenía 28 alumnos, que para mí era un mundo//ya no tenía mi maestra titular que me respaldara//mi primer día fue de aplicar las dinámicas que//me enseñaron la normal//dinámicas de socialización//una de mis actividades//fue que ellos me tenían que mostrar la escuela, y ellos estaban muy emocionados//por mostrarme toda la escuela porque al final, la nueva yo//ahí creé una comunicación bastante buena con mis niños desde el primer día//también identifiqué quiénes iban a ser como que un poquito, mi foco rojo, porque había problemas de conducta, problemas familiares// (Caso1).

El Caso 1 permite entender que el trabajo con la niñez representa un desafío significativo, incluso para quienes poseen una formación profesional en la docencia. La experiencia inicial está marcada por los nervios y el temor que surgen al enfrentarse a la responsabilidad de atender a los niños sin una supervisión directa. Esta situación pone de manifiesto la complejidad de la práctica educativa y la necesidad de desarrollar confianza, adaptabilidad y habilidades para gestionar de manera autónoma la práctica docente, posicionándose como un factor clave para el trabajo con la niñez, subrayando la importancia de la empatía, la disposición para aprender y la capacidad de usar herramientas como la observación para entender mejor las necesidades y dinámicas del grupo.

[...] me presenté//con los niños// me veían como una extraña//porque yo era nueva en la escuela//íbamos a trabajar//y pues no sé//qué pasaba por mi mente que no llevé ni siquiera plumón de pizarrón//creo que la emoción, o no sé el nerviosismo, no sé qué pasó//ya//les empecé a escribir como que, en una hoja de papel, hicimos ciertas dinámicas//apliqué algunos juegos con ellos porque eran primer año para presentarnos y todo eso, y ya, ese fue mi primer día// (Caso 2).

El Caso 2, expone cómo las normas, los valores y las prácticas culturales influyen en la dinámica del aula y en la interacción entre el docente y los alumnos, el nerviosismo y la emoción que se manifiesta en el primer día de clases como

responsable del grupo de *niños*, a través de los elementos culturales construidos en relación al rol del educador, donde se espera que este establezca relaciones de confianza y respeto con los estudiantes y sus familias. La necesidad percibida de ganarse la confianza del grupo refleja la valoración de la reciprocidad y el respeto mutuo en las interacciones sociales, aspectos que pueden estar arraigados en la cultura escolar, por lo que ese primer encuentro en el escenario escolar, coloca al docente y a la niñez en un marco de interrelaciones personales, que constituyen una construcción de una realidad, enmarcada de hábitos, costumbres y dinámicas de relacionarse con los otros.

Dichas relaciones en las que la niñez y la figura docente, crean y recrear una manera de converger en ese encuentro cara a cara, se presentan prácticas que propician o no, un acercamiento favorable o a la inversa, para el logro de sus aprendizajes.

[...] me prestaba más a pasar tiempo con ellos durante los recesos//a jugar, a interactuar//trataba de//conocer cuáles eran sus gustos//mi dinámica de acercamiento a ellos era más a través del juego//me veían como una persona en quien podía confiar//durante mi formación, aprendí a marcar límites//ellos me veían como una amiga, y yo no soy su amigo, o sea, yo era de alguna manera, soy su autoridad inmediata//yo trataba de que no se perdiera ese respeto, que me vieran como maestra, no como completamente una amiga en la que pueden llegar y contarles sus chismecitos, sino acercarse cuando realmente necesitaban un consejo o una orientación//empecé a identificar emociones en ellos, porque empecé a conocerles y empecé a preocuparme por lo que ellos pasaban por su cabeza, por su casa, por la escuela, y a lo mejor hasta en la calle//mi primer conflicto moral porque yo no sabía cómo guiar a sus niños, y cuando me acerqué a compañeros//me decían, no, no te metas//fue una guerra interna, de decir, pero pues ahí me lo están pidiendo, y luego es como, no, porque te vas a meter en problemas, entonces no sé, hay muchas cosas que fui fortaleciendo, sí fortaleciendo conforme a los años// (Caso 1).

En la narrativa del Caso 1, resalta cómo se construyen y negocian las relaciones de poder y autoridad en el contexto educativo. Se reconoce la importancia de participar en las actividades que disfrutaban los *niños* como una forma de conocerlos mejor y comprender sus necesidades, tal es el caso de la interacción a través del juego, como un recurso para la identificación de necesidades, lo que refleja la idea constructora de que el conocimiento y la comprensión se construyen a través de la interacción social y la participación en prácticas culturales

compartidas. Sabiendo que en esa interacción debe haber un distanciamiento implícito, no territorial, sino simbólico, colocando que el respeto gira en torno a la figura de autoridad que representa su actividad docente; de ese modo, el acercamiento interpersonal, es a su vez, una experiencia pedagógica para brindar un consejo u orientación, desde un ejercicio de educación informal, partiendo de la perspectiva docente para brindar dicho apoyo.

La narrativa revela cómo las estructuras institucionales y las normas profesionales pueden limitar la capacidad de los educadores para responder de manera adecuada a las necesidades de sus alumnos. A pesar de la sensibilidad de la maestra hacia las situaciones que enfrentan los *niños*, se encuentra con la resistencia de sus pares profesionales, quienes le advierten sobre los riesgos de involucrarse demasiado en la vida personal de los alumnos.

Esta resistencia refleja cómo las normas y las expectativas sociales pueden influir en las decisiones y acciones de los individuos, incluso en un contexto tan íntimo como el aula; coartando toda acción que posibilite una posible atención, argumentando que adentrarse en la vida de las y los niños, es meterse en problemas; activando así, como una fortaleza profesional, que existen aspectos o ámbitos en las vidas de las y los alumnos, que no deben competirle al docente atender, y de algún modo, ni considerarlas para su actividad profesional. Mostrando cómo se construyen y negocian las relaciones de poder y autoridad en el contexto educativo, así como cómo las normas y las estructuras institucionales influyen en la capacidad de los educadores para responder de manera efectiva a las necesidades de sus alumnos.

[...] yo me topo con, voy a decirlo así, la palabra no es correcta pero es clara, con papás más brutos, más incomprensibles, aunque saben que están en el error, pero no la aceptan como tal//un papá o a una mamá no le toques al hijo porque es como tocar al mundo entero, porque sacan las uñas y hacen y deshacen//tú eres el culpable aunque no lo seas, aunque estés diciendo es que va por acá, es que hice eso por esto//aunque tú les explicarás, ellos no lo iban a entender//eso es//la comunidad de Xicoténcatl// (Caso 3).

La experiencia del Caso 3, destaca la importancia de reconocer y comprender las dinámicas socioculturales y familiares en las que están inmersos los niños y niñas en la escuela, así como entender cómo esta experiencia individual se construye en el contexto de las interacciones sociales y culturales más amplias, resaltando la importancia que cobran en la comprensión que la comunidad tiene de la niñez. Esta perspectiva construida socialmente influye en las interacciones pedagógicas y en la forma en que se abordan las necesidades y preocupaciones de los *niños* en el contexto escolar.

[...] el contexto//tiene muchas//carencias//para empezar el nivel académico de los padres, el analfabetismo, el poco compromiso que muestran con sus hijos//esa fue una//dificultad//bastante grande y//difícil//no le hallaba como que el método//decía porque aquí me cuesta tanto//traté de dialogar con los padres//después entendí//que yo no los iba a cambiar//que ese no iba a ser mi apoyo//traté//un poquito de acoplarme, inclusive yo al mismo contexto que ya tenía ahí, ya no podías subsanar nada, yo no podía arreglar lo que no arreglaron en muchos años// (Caso 2).

El Caso 2, reafirma las complejidades en las relaciones con las y los familiares del alumnado en la comunidad, describiéndola como carente y sin arreglo; expresiones que constituyen una dinámica en la que el escenario escolar, debe adaptarse a las situaciones contextuales de la comunidad, con sus ritos, costumbres y significados sobre lo que es la educación, la niñez y sus dinámicas familiares.

De ese modo, la configuración de la figura docente como agente educativo, tiene una connotación en tanto a las dinámicas socioculturales en la que las familias y las pautas culturales que se adoptan por la niñez, con sus implicaciones en la labor docente.

[...] imponía mis reglas//había momentos en los que podíamos platicar, pero siempre limitando el espacio a que al final de cuentas era un aula de clases//reglas como que muy marcadas//yo decía, no se me va a salir de control//no tengo que dejar que//me sobrepase//sabía lo que iba a pasar, porque ya lo había vivido en mis prácticas// (Caso 1)

El Caso 1, describe la aplicación de reglas estrictas en el aula, con momentos permitidos para la conversación, pero siempre manteniendo el control y la disciplina como prioridad. Se destaca la necesidad percibida de mantener el orden y evitar

que la situación se salga de control, basándose en experiencias previas durante las prácticas docentes.

Este enfoque refleja una visión en la que el control se considera un dispositivo pedagógico fundamental para mantener la disciplina en el aula. Se reconoce que las reglas son necesarias para dirigir las actividades de manera efectiva, pero también se establece una restricción en los momentos de diálogo y socialización, limitándolos en función de mantener el orden y la autoridad del docente.

[...] el conductismo//en un primer momento, me funcionó de maravilla//actualmente//los acuerdos de convivencia//el diálogo y los acuerdos son los que me han//funcionado, bastante bien, tanto con padres como con alumnos//les digo//si ven que la maestra hace algo que a lo mejor no están los acuerdos, pues también hacerlo porque yo también soy parte de//este trabajo, de esta comunidad, y tenemos que, todos tenemos que seguir los acuerdos, no, no yo por ser maestra tengo derecho a violarlos...los acuerdos se respetan// yo no soy mucho de castigos//cuando alguien llega a violar un acuerdo, pues sí, el que pues has tu notita, tú anota qué es lo que tú hiciste, y vas y te disculpas// (Caso 2).

El Caso 2, expone un método alternativo a los castigos o acciones coercitivas, empleando así, los acuerdos de convivencia como un recurso en el que toda la comunidad de alumnos y docente construyen y se comprometen a cumplir; aunque en el uso de notas sobre alguna conducta fuera del acuerdo, lleva consigo una carga simbólica que busca contrarrestar el acto, pero a su vez, expone o exhibe a quien llegue a incumplir dicho acuerdo.

Los casos anteriores trazan una manera de interrelacionarse con sus alumnos en función de experiencias, saberes y habilidades, a partir de un referente previo que posibilita su acción profesional.

En una aproximación hacia la promoción de los derechos de la infancia, la participación activa de la niñez, juega un aspecto fundamental para su ejercicio vivencial de éstos, en las que incluso existen convocatorias de oralidad o encuentros etarios para hablar sobre diversos temas; en la que a través de dicha acción cívica, social, cultural y pedagógica, la niñez puede manifestar ideas, opiniones, intereses, emociones, sentimientos, discrepancias, entre otros elementos que les permita expresarse de manera libre y enriquecer su capacidad de agencia.

[...] a ese tipo de campañas la mayoría de docentes nos rehusamos a participar//tal vez porque no dominamos el tema//yo no me siento capaz de preparar a un niño en estos momentos//tendría que trabajar más en mi formación docente, para poder llevarla a cabo ya en mi práctica profesional, siento que la verdad no, no soy muy cercana a este tipo de convocatorias, y si me toca, pues, me cuesta mucho, eh, realmente echarle ganas para participar, la verdad, incluso siento que hasta le//huimos bastante a ese tipo de convocatorias, no sé realmente cuál es su finalidad//a lo mejor nos falta esa esa información//de qué manera verdaderamente fortalecen a los niños en ese ámbito// (Caso 1).

El Caso 1, da cuenta de la complejidad que conlleva el ser partícipes en dichas convocatorias, que si bien van dirigidas a la niñez para participar en un diálogo sobre temas de posible interés, se requieren de dos elementos, por un lado, comprender ampliamente la finalidad de la actividad y, por otro lado, el acompañamiento que se requiere para preparar al alumnado; ya que al precisar que las y los docentes huyen de dichas convocatorias, por falta de dominio de temas y por desconocimiento a los beneficios que enriquezcan la formación de la niñez.

[...] sinceramente yo no atendía las convocatorias//sí las leí//el objetivo es muy bueno//que padre que le estén dando la apertura//pero yo no//veía//ese tiempo, no me he gestionado, a lo mejor también mi responsabilidad, no, no cuestionarme a mí mis tiempos y en organizarme//te presionas//alguna figura, supervisión, mesa técnica//que ver allá, y atender aquí, y atender allá//el niño supiera escribir su nombre independientemente en un logro, pero para ellos seguía siendo nada//el propio sistema me orilló a decir sabes qué, pues ya dale prioridad a lo que tengas que atender//o atiendes la convocatoria y preparas a tu niño, o atiendo ciertas necesidades que están presentes, yo le daba más peso a las necesidades educativas que tenía, porque finalmente vienen exigiendo y reclamando y pues, quiero resultados, y resultados que a ellos les parezcan buenos//yo creo que por eso no le di la//importancia o el tiempo, no me gestioné para//poder participar en algunas de esas convocatorias// (Caso 2).

El Caso 2, expone lo interesante que resultan las convocatorias en la que niñas y niños pueden ser partícipes, pero a su vez, da cuenta de las implicaciones que conlleva el atenderlas, desde el tiempo que se requiere para preparar al alumnado y dejar de llevar a cabo acciones prioritarias, que, por exigencia del sistema escolar, las y los docentes se organizan en sus actividades en función de la atención burocrática.

Por lo que las exigencias del sistema, pareciera que se trasladan a las exigencias de lo que se espera del docente y del alumnado a través del docente.

Dicha carga simbólica e imaginario burocrático que parte desde las políticas públicas, se fortalece con el sistema vertical educativo jerárquico en el que los agentes educativos administrativos al exterior de la vida escolar, influyen indirectamente en quehacer educativo y su organización escolar; desdibujando el sentido vivencial que se busca en la promoción de los derechos de la infancia, como lo es la participación infantil, colocándola como una actividad de carga administrativa y no como una oportunidad para promover tal derecho.

Una vez colocado el enfoque de derechos de la infancia en el ámbito educativo, se establecen aspectos temáticos desde las políticas públicas educativas, donde las y los docentes le dan sentido a tal discurso en relación a los derechos de la niñez.

[...] no lo he trabajado mucho la verdad//hacemos como derecho inmediato el derecho a la educación//que no puedes excluir a nadie y que no puedes hacer distinciones con nadie, pero creo que un ambiente basado en derechos, realmente no lo he promovido//no puedo llevar a la práctica algo que desconozco//porque además en un enfoque bastante importante para la infancia, al final de cuentas, el hecho de que lo desconozcan significa que puede que no hagan valer sus derechos//a lo mejor estoy haciendo algo mal, y no me he dado cuenta//incluso dentro de la institución, pasando por alto que podrían estar vulnerando los derechos de los niños, y sí a través de los años considero que sí hay cositas que he retomado y que probablemente//me voy dando cuenta//de que hay algunas prácticas pueden estar vulnerando esta parte, es que yo la tengo que cambiar// (Caso 1).

El Caso 1, reconoce que no promueve los derechos de la infancia al desconocer sobre el tema, lo que no la exime de que los haga valer, principalmente el derecho a la educación; poniendo en evidencia que en algunas prácticas cotidianas podrían estarse vulnerando algunos derechos de las y los estudiantes, resultando necesario el poder cambiar algunas de ellas.

El testimonio subraya la importancia de la reflexión y la acción para promover los derechos de la infancia en el ámbito educativo, incluso cuando se carece de un conocimiento previo en torno a los derechos de los *niños*.

[...] muchas responsabilidades que ya no podemos evadir, y que ya no podemos ocultar//nos hace mucha falta el informarnos, el leer, el estar//a la vanguardia//con ciertos documentos//conozco lo mínimo//tengo que leer ciertos documentos que//me van a indicar el cómo actuar//el cómo//a lo mejor hasta en algún punto resolver//qué

no puedo hacer, qué sí es mi deber//hasta dónde yo puedo llegar con el alumno//hasta dónde te corresponde a ti maestro llegar//pues existen ciertos lineamientos, ciertos reglamentos que pues sabes que no, es así como debemos de actuar// (Caso 2).

El Caso 2, comparte que el enfoque de derechos de la infancia implica mayor responsabilidad en la función docente, ya que debe tener conocimiento y dominio de protocolos de actuación que se basan en lineamientos y/o reglamentos, que orientan la manera de abordar algunos aspectos que eviten la vulneración de los derechos de la niñez. También deja al descubierto, la necesidad de que las y los docentes adquieran mayor conocimiento sobre el tema de derechos de la infancia, para adquirir o enriquecer sus prácticas educativas para la promoción y garantía de tales derechos desde el ámbito escolar.

Los derechos humanos que se han colocado en tratados, convenios, leyes y documentos que ya ocupan un significado colectivo, tanto en el dominio legal, académico y social. Sin embargo, al no ser sólo un aspecto de comprensión de sentido común, conlleva el entendimiento de su carácter administrativo; pues los derechos humanos encausan un ánimo legal, distante a la intención social que se espera desde el ámbito educativo.

[...] el hablar de derechos de la infancia incluso hasta les asusta//porque de alguna manera empiezan con, es que te pueden demandar//siento que hasta cierto punto les//causa cierto temor el hablar de los derechos de la infancia, que debería de ser completamente diferente, porque deberíamos estar un poquito más informados, respecto al tema justamente para saber cuáles son nuestras limitantes hasta cierto punto, porque realmente no las conocemos como tal, y menos dentro de la práctica, entonces con mis compañeros siento que no ha cambiado mucho//mi directivo//a lo mejor ella lo que hace pues es llenarnos de protocolos de actuación, respecto a ciertas situaciones, que también es una carga administrativa enorme//no terminas de leer todos//tenemos manuales de protocolos de actuación en ciertas situaciones, que no abarcan el cien por ciento//yo noto hasta cierto rechazo hacia actuar a las instancias incluso pertinentes, cuando nosotros sabemos que un niño sufre violencia, no es como que vayamos al DIF//cómo que decimos, habla con la mamá y ya, y realmente hasta qué punto estamos haciendo valer el derecho del niño a un hogar seguro//a lo mejor no tomamos//medidas//por miedo a que salga de la institución, cómo que lo queremos mantener muy interno//al momento de querer mantener todo muy interno, pues de alguna manera estás violando los protocolos de actuación//sino que actuamos de acuerdo al contexto//sí hay protocolos pero realmente no se llevan a cabo como debe ser//a veces ni siquiera se da a conocer a las instancias que deberíamos dar a conocer//con mis compañeros no ha

cambiado mucho, e incluso puedo//asegurar que ha aumentado el temor a hablar acerca de los derechos de la infancia// (Caso 1).

El Caso 1, revela una preocupación por la implementación del enfoque de derechos de la infancia en el contexto escolar, destacando el temor percibido hacia las posibles consecuencias e implicaciones de actuar conforme a los protocolos establecidos. Se enfatiza la priorización de la atención interna basada en mecanismos contextuales que resulten más accesibles y menos expuestos a la institución.

Esto sugiere una percepción de los protocolos como burocráticos y demandantes, lo que puede disuadir a los profesionales de la educación de implementarlos de manera efectiva, se reconoce a la vez, que estos procedimientos representan una carga administrativa.

[...] el mismo sistema te obliga o te orilla a irte por esa vertiente//como que le dan mucho peso a lo académico//aunque haya otras necesidades prevalecientes y que también es de urgencia//pero te vas más a lo que te dice//porque MejorEdu te lo pide, SiSat te lo pide, mesa técnica te lo pide, el supervisor te lo pide, y entonces, inclusive nosotros como docentes y para otras figuras como directivo, pues es más fácil atender esas//áreas de oportunidad académicas//como docentes, estamos un poquito mal, no, porque, pues nos enfocamos meramente a eso// (Caso 2).

El Caso 2, comparte toda una serie de elementos que establecen la centralidad de su quehacer docente, enfocada esencialmente en lo académico; siendo conscientes de la prevalencia de otros aspectos de carácter urgente, al final de cuentas, sistemáticamente lo que se evalúa, es cuánto saben las y los estudiante, siendo parte del proceso de escrutinio para identificar que se ha hecho pedagógica e institucionalmente.

Actualmente, la intencionalidad educativa busca contrarrestar el paradigma en la que sólo hay que depositar conocimiento en el alumnado, sino que ahora se busca que las y los alumnos se formen en nuevas formas de interactuar y relacionarse; tal argumento se coloca lejano ante los hechos que se narran en el estudio de caso, ya que lo relevante en el sistema educativo, sigue siendo que las y los alumnos aprendan y adquieran más conocimiento, dejando fuera procesos de participación dialógica, en la que las y los estudiantes puedan ser parte de prácticas educativas transformadoras. Donde la aplicación de los protocolos de actuación,

tendrán sus variaciones en su aplicación o nulidad en función al contexto en el que se desarrolla la práctica escolar.

De ese modo, se crea una idea o imaginario de la niñez con una connotación prototípica asociada a un nuevo constructo de la realidad social; representación que conlleva a la aplicación de prácticas sociales y culturales en los distintos espacios de socialización de la infancia, como lo es el ámbito educativo, con base a la influencia de la dinámica escolar gestada por docentes y directivo, en ceremonias como lo es el “*Día del “niño”*”.

[...] se hacía una celebración//dirigido de docentes a alumnos//para que ellos lo disfruten, para que te vean//los niños están jugando, se les invitaba a participar en juegos, se les llevaba globos//era una experiencia muchísimo más bonita, la que podemos experimentar hoy en día, siento que hoy en día ha sido una experiencia un poco más rígida, se ha perdido ese toque//esa celebración por los niños, porque siento que hasta cierto punto sí//depende mucho//de la forma en la que coordina tu directivo, porque siento que últimamente hasta ella como que no les permite pues salir después de los convivios//todo el tiempo que estén en el salón, entonces siento que eso corta//la convivencia entre niños y su desenvolvimiento, porque ellos, pues lo que quieren es salir a convivir, festejar que es su día de alguna manera para ellos es un día muy importante//para ellos es un día que//representa diversión, y siento que se le ha cortado mucho//a todo su festejo// no sé si sus motivaciones sean meramente de conducta, o no sé qué está pasando, ahora sí no sé qué pasa por su cabecita, pero para mí es un aspecto negativo en el desenvolvimiento de esa actividad//el cortar esa esa convivencia pues también les afecta de forma emocional a los niños// incluso podría afirmar que fue después de pandemia//de alguna manera sí se le ha restado importancia al día// (Caso 1).

El testimonio del Caso 1, destaca los cambios percibidos en la celebración del “*Día del Niño*” en la institución educativa, señalando que el último festejo no fue agradable debido a que la gestión emprendida fue marcada por la rigidez en el desarrollo de las actividades, lo que limitó la convivencia entre los estudiantes. La preocupación por el impacto negativo que esta rigidez puede tener en la experiencia de los estudiantes, especialmente en un evento diseñado para celebrar su día especial.

Se reconoce la pandemia por Covid-19 como una posible causa de cambio en la dinámica escolar actual, resalta que esto no resta importancia a la forma en que el director gestiona dicha actividad escolar. Sugiere una crítica hacia la gestión

de la dirección escolar en relación con la organización y el desarrollo de eventos importantes para la comunidad escolar, como el "Día del Niño".

[...] el festejo de los niños pudiera haber sido totalmente diferente, pues lo vivido fue muy carente//yo siento que//es como un sueño//como dicen, perspectiva, realidad//tú como maestro qué puedes hacer, tú puedes decirle al directivo, oiga directivo por qué no hacemos esto, pero si el directivo dice que no, qué puedes hacer, pues nada, porque es tu autoridad, si tus compañeros no quieren hacer el trabajo, entonces tú, aunque tengas ideas innovadoras, aunque tengas esto y aunque tengas el otro, si no quieren hacerlo, qué puedes hacer, nada//es realidad, sueño, perspectiva, realidad//la realidad, fue como un golpe, es lo único que tienes así y acóplate, como dicen, acoplarse al entorno educativo//donde estás// (Caso 4).

El caso 4, pone de manifiesto la relevancia que tiene la figura directiva en la gestión y desarrollo de las actividades escolares, como autoridad dictamina lo que se puede o no hacerse, lo que, en una escala jerárquica vertical, conlleva a que las y los docentes acaten indicaciones. Por otro lado, el "golpe" de realidad que se expresa, coloca una serie de significados de lo que implica la actividad docente, una de ellas, según lo expuesto, es adaptarse a la dinámica escolar donde existe la nula aceptación de propuestas e ideas distintas a las aceptables por la figura directiva.

Llevar a cabo las gestiones para la conmemoración del "Día del Niño", pone al descubierto la manera en cómo perciben a la niñez, empleando diversos dispositivos que darán argumentos para justificar tales o cuales acciones. De ese modo, la niñez converge en una diversidad de representaciones posibles, a partir de los dispositivos disponibles para percibirlos, posibilitando así, los escenarios de encuentro e interacción a partir de ellos, estableciendo los parámetros de interrelación.

En esta categoría el ejercicio docente y su relación con sus pares profesionales, pone de manifiesto que los ritos, creencias y sus representaciones sobre su actividad educativa, guardan una estrecha relación con los imaginarios contruidos sobre la infancia; donde convergen interpretaciones diversas, desde los familiares en su contexto comunitario, el sistema educativo a través de su currículo y desde el ejercicio docente con conocimientos, experiencias y cultura propia, los cuales determinan los procesos de gestión escolar y las relaciones que establecen con las niñas y niños.

Las diversas conceptualizaciones sobre la niñez condicionan y delimitan las relaciones de poder que se manifiestan en el espacio social; donde de acuerdo con los testimonios, el encuentro intergeneracional en el que coexisten las infancias y los adultos, conlleva una dinámica de relaciones interpersonales en la que el adulto, acompaña y condiciona dichos encuentros, entre la empatía y el control, recreaciones sociales en las que se entretujan situaciones de atención que se jerarquizan en función de la percepción que se tenga de éstas y de la infancia.

La niñez como condición del mundo adulto, la manera en cómo éste último sector comprende al primero, parte de un mundo objetivado socialmente que configura su percepción de la realidad, la que converge entre las relaciones y dispositivos para comprender lo factual. De ese modo, la niñez existe y coexiste, como parte de la propia existencia humana, en la que histórica y en diversos ámbitos, forma parte de una reconfiguración constante de comprender y encauzar escenarios en las que se gesten las condiciones para su desarrollo y personificación.

La recuperación de las narrativas en las dinámicas educativas del estudio de caso, se colocan como un elemento sustantivo para comprender que el lenguaje empleado en diversas comunidades conlleva a la creación de significados y acciones pertenecientes al contexto. De algún modo, los discursos como recursos para comprender la realidad escolar, se acompaña de dinámicas que objetivan y legitiman esa realidad y sus integrantes.

Dichas propuestas de recreación o reproducción se gestan en un paradigma de comprensión de la realidad, acompañado de dispositivos que objetivan y se externalizan en una serie de estrategias de institucionalización para su legitimación e internalización; así, cada descriptor de la realidad transformadora, forma parte de los estímulos que se colocan en disposición para su uso, los cuales se contrapondrán por los otros existentes y aceptados.

4.5 Formación continua

En esta categoría se reflexiona en torno los aportes conceptuales y discursivos que se dan en los procesos de formación continua que se dirigen a las y los docentes, dando cuenta de los significados y representaciones que tienen para las y los docentes en torno al tema de los derechos de la infancia.

La formación continua de las y los docentes, parte de un esquema de principios y preceptos que se proporcionan como dispositivos para reflexionar, comprender y actuar en una realidad determinada. Lo que significa, que dichos procesos de actualización docente, conllevan el reconocimiento y adquisición de teorías y metodologías que más favorezcan a la enseñanza educativa y se armonicen al modelo educativo en turno.

[...]los cursos que he optado por tomar van más enfocados a las estrategias, didácticas//métodos de enseñanza y demás, creo que no me he inclinado tanto por ahondar mis conocimientos en derechos de la niñez//creo que con algo que me quedé, es no enseñar como a mí me hubiera gustado que me enseñaran, sino enseñar como a ellos les gusta que les enseñen// (Caso 2).

El Caso 2, expone que parte de los cursos que ha tomado, si bien no son explícitamente sobre temas de derechos de la infancia, sí ahonda en aquellos que le brindan elementos para su fortalecimiento en los procesos de enseñanza aprendizaje, precisando que, para enseñar, hay que partir del reconocimiento de la manera en como le gusta al alumnado aprender, contrario a la idea de enseñar con base a la manera que uno le gusta aprender. Colocando de esa manera, una reflexión en torno a que la infancia en su diversidad, cada niña o niño aprende y aprehende de varias y múltiples formas.

[...] la inclusión//entre ellos hablaba un poco de los derechos de los niños, que lógicamente pues las leyes en general// en este caso pues la inclusión//está bastante sustentable en el derecho a la educación y en el artículo tercero//el mayor sustento que me da pues//son como herramientas que me pueden ayudar a que el niño, pues reciba de una manera fructífera su derecho a la educación//las veo como herramientas más que nada, que nos dan para que nosotros también ofertemos este derecho porque de alguna manera pues nosotros somos quienes lo están ofertando hacia los pequeñitos// (Caso 1).

Lo que respecta al Caso 1, coloca la inclusión como un tema nodal para hablar de los derechos de la infancia, pues dicho concepto se encuentra explícito en marcos normativos y jurídicos, lo que implica su comprensión para trasladar dicha idea a condiciones vivenciales, en la que las y los infantes reciban una educación libre de discriminación. También se considera los elementos conceptuales como herramientas que orientan la actividad docente, pues la política pública educativa descansa en la práctica de las y los docentes.

[...] no le voy tanto a los cursos de formación continua, por una simple razón, porque yo no sé quién haya hecho esos cursos, quién los planteó, quién los diseñó, si los que han tomado cursos, creen, y a mí sí me gustaría que me lo dijeran, es que esté curso me sirve para esto, le diría, entonces enséñame cómo se hace, y yo lo tomo si hubiera otra oportunidad, yo creo que estos cursos son meramente para cumplir un gasto económico educativo, porque no tienen el principio, qué es la educación del niño, la mejora del niño, le dan nombres para disfrazar la educación, porque yo siempre he dicho, no sé de qué país vamos a copiar el modelo educativo, acaba el ciclo escolar y entramos a otro, viene otro sexenio y entramos a otro//lejos de que tú me des un curso en línea o presencial, yo quiero que me des una solución económica, porque es lo que yo tengo que atacar, es lo que necesita la comunidad escolar, y dicen, yo no puedo hacer nada, yo cumplo con mi parte que me toca y usted aplique lo que le toca, yo siempre he dicho, el maestro está entre la espada y la pared, al gobierno y al pueblo, cuál sería la mayor demanda, la mayor exigencia, ¿el pueblo? ¿el gobierno?// (Caso 3).

El Caso 3, pone de manifiesto la incertidumbre que ha causado el cambio de reformas educativas que se han dado en la última década, creando confusión en la comprensión en el significado de qué es la educación y qué representa el educando; lo que implica, no darle importancia a la formación continua docente, formando así, un aspecto más en el sistema burocrático educativo que determina los procesos de gestión escolar.

En la expresión “*el maestro está entre la espada y la pared, al gobierno y al pueblo, ¿cuál sería la mayor demanda, la mayor exigencia? ¿el pueblo? ¿el gobierno?*”; se contrapone a los preceptos de los derechos de la niñez que dictaminan los órganos internacionales, cuando la mejora de las condiciones de vida de la sociedad, no son suficientes desde la atención educativa, según lo expuesto en el estudio de caso.

[...] los mismos cursos están diciendo//sí están tomando lo de la nueva escuela mexicana, de ser inclusivos, equitativos, y tener como una clase de calidad//están

tratando de//escuchar al estudiante//sabemos que cada mente de cada estudiante es un mundo distinto, pero de qué manera puedes incluir a todos en un mismo programa//siento que se ha participado mucho en la//participación activa con los estudiantes// la infancia la están tomando muy bien//bueno en la parte humanista, es que hay que conocer que hay que entender al alumno en cómo hace las cosas, y por qué hace las cosas, yo siento que esta vez sí se están tomando//está bien el programa, pero, no sé, como que le falta algo, o sea, siento que está bien, pero como que le falta algo, no sé qué sea, pero le falta algo, es perfectible// (Caso 4).

Lo que respecta al testimonio del Caso 4, expone que los cursos que ha tomado en relación al modelo educativo actual, tiene relevancia y armonización con el enfoque humanista, colocando la inclusión y la equidad como principios para escuchar y comprender a la infancia, y de esa manera, poder llevar a cabo la implementación del programa de estudios, mismo que se reconoce perfectible.

La congruencia que se reconoce hasta este punto en torno a la política pública en marcha y la formación continua docente, guarda una estrecha relación con lo que se plantea en las leyes actuales al considerar a la actividad educativa centrada en el desarrollo integral de las y los educandos.

Todo modelo educativo se acompaña de un discurso que expone el significado y las orientaciones en las que deberá ejecutarse el programa de estudios, en un esfuerzo por estar a la vanguardia para brindar un esquema educativo de calidad; de ese modo, los discursos encaminados a la comprensión de la niñez orientan la forma de interactuar y tratarles

Al respecto, los discursos generales en un contexto determinado crean elementos para describir la actividad cotidiana de sus actores; de ese modo, la inclusión se coloca como un elemento de comprensión, creando condiciones para la interacción y relación con la niñez, activando así, dispositivos que se entretajan en la manera de percibir la práctica docente en relación a la concepción de niñez, donde convergen o se contraponen las narrativas con sus significados y sus representaciones, a partir de sus saberes, experiencias e historias.

4.6 Percepciones de la niñez y sus derechos en el quehacer docente

En esta sexta y última categoría de análisis a partir de las experiencias docentes, se recuperan las interpretaciones y representaciones que han construido en torno a la infancia y sus derechos, configurando así, una percepción en torno a cómo acompañar a la niñez desde el enfoque de derechos humanos, que conllevaba una carga de símbolos y significados, que acompañan su quehacer educativo como docentes frente a grupo.

Si bien los derechos de la infancia son resultado de una lucha histórica sobre los derechos humanos de grupos vulnerables, éstos tienen diversas representaciones cuando se colocan en el escenario práctico, como es el caso del ámbito educativo. Sin embargo, las representaciones de la política pública educativa guardan una connotación distinta, con variaciones en función a las percepciones que tienen las y los docentes sobre el tema y el grupo social en el que desempeñan su práctica educativa.

[...] se debe tomar con mayor seriedad, es//un área que debe ser eje en la educación//siento que puede ejercerse de mejor manera como lo estamos haciendo hoy en día//empapamos más en nuestra formación docente respecto al área, tal vez no lo estamos haciendo bien//el derecho a la educación no sólo implica uno de los derechos de los niños sino que van varios incluidos//es importante que uno esté dispuesto a también escuchar las necesidades, saber leer las necesidades de nuestros estudiantes, para que//esos requerimientos que de alguna manera//nos solicitan de forma constitucional también sean cumplidos, pero sin sobrepasar los derechos de la infancia//pero pues a veces nos sentimos solos como docentes, porque los papás realmente//no están apoyando esa área// (Caso 1).

El Caso 1, reconoce como elemental el abordar el tema de derechos de la infancia, sin embargo, aún no se le da la importancia necesaria, lo cual puede mejorar en función de la capacitación para saber abordar las situaciones que implican la promoción de estos, así como su atención a partir de las necesidades de las y los estudiantes; pero una de las barreras en el ámbito escolar, es la falta de apoyo de las y los familiares de los estudiantes.

El mismo caso coloca, la importancia de la escucha activa de las necesidades de las y los estudiantes, como un paso fundamental para hablar de los derechos de la infancia; siendo un aspecto que detone el cumplimiento del mandato constitucional.

[...] nuestra constitución que es//la máxima ley que nos rige, entonces, creo que ya a partir de ahí//van surgiendo los diferentes y distintos lineamientos, protocolos y demás//son primordiales, son fundamentales, deberían ser la base para poder impartir esos conocimientos o guiar a nuestros alumnos//no debo de perder de vista que son sujetos de derecho//para mí sí son súper importantes, al menos conocerlos//al menos a dónde debo remitirme//por la seguridad e integridad del menor//son bastante prioritarios//tanto por nuestra propia integridad y seguridad laboral//como para la situación// (Caso 2).

Lo que respecta al Caso 2, precisa que las leyes actuales sobre derechos de la infancia deben ser una base para guiar su práctica docente, al considerar a la niñez como sujetos de derechos; por otro lado, también reconoce la necesidad de conocer tales normas para salvaguardar su propia integridad y seguridad en casos en los que existen vulnerabilidad de los derechos de la infancia.

Al colocar a la infancia como sujetos de derechos en la actividad educativa, desde el enfoque de derechos humanos, varios aspectos entre ellos el principio del “*interés superior de la niñez*” busca guiar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez; de ese modo, la práctica docente y los resultados en torno al desempeño del alumnado, forman parte de los criterios para identificar el cumplimiento de su derecho a la educación u otros interrelacionados, así como las barreras que puedan obstaculizar su ejercicio.

[...] yo siento que los derechos son un parapeto//es una cuestión de negocio, si de verdad les interesara los derechos, y se aplicaran los derechos del niño, estaríamos hablando de una educación muy diferente//ahora se invierte el papel, viene de afuera hacia adentro, ha perdido, esa representatividad, esa autoridad la escuela//el problema sigue estando ahí// no hemos avanzado en cuestiones educativas y derechos, no, solamente lo acomodamos, y sigue siendo lo mismo, con palabras más, con palabras menos//nosotros como docentes que estamos en campo de trabajo//hemos hecho eso, con ley o sin ley//con o sin protocolos, siempre hemos defendido los derechos//yo creo que, si nos apegamos a la ley al cien por ciento, no sería funcional, o más bien nos enfocamos a las necesidades de la comunidad y de la escuela, y buscamos una solución más o menos que se acople a ellos//cada quien tiene un criterio propio//yo creo que nosotros los docentes somos los principales en buscar un beneficio en el niño//la ley no creo que se aplique como tal, nosotros nos

echamos encima la ley, y cualquier otra ley educativa, y cualquier área departamental, siempre mediamos, a modo de no afectar al niño//los derechos de los niños, es para que los niños no dejen de asistir a la escuela// (Caso 3).

El caso 3, expone la construcción que tiene en torno a los derechos humanos, en particular los de las infancias; argumentando, que el trabajo educativo desde antes del enfoque de derechos de la niñez, siempre se ha priorizado a niñas y niños. De acuerdo con el testimonio, los derechos humanos forman parte de un argot de la política pública actual para mantener a las y los educandos en las escuelas; ya que al final de cuentas, los lineamientos y/o protocolos de actuación, el llevarlos a cabo, no tienen funcionalidad de acuerdo a los acontecimientos escolares y su relación con el contexto, teniendo sus implicaciones legales en los que es mejor mediar con base a los criterios que considere el propio docente y su dinámica escolar.

La narrativa del Caso 3, da por sentado que dichos saberes docentes, deben ir acompañados de los planteamientos de la política educativa actual, así como todas aquellas normas que le dan un soporte jurídico.

[...] es que son como un arma de doble filo//porque//los maestros tradicionalistas cómo les dicen, se les acabaría lo de su tradicionalismo, se les caería su autoritarismo//ellos se cierran a su mundo//la responsabilidad cae en los docentes// tenemos que escuchar, tenemos que tener la mente abierta//los niños tienen que tener una participación activa, pueden ser escuchados, pueden hablar y ser juzgados, nosotros tenemos que incluir a todos los estudiantes, porque los niños no saben, no saben cuáles son sus derechos//en la actualidad están bien que se implementen, pero en otro punto de vista como que no, o sea, pero está bien, que los derechos humanos, o la libertad que tengan los estudiantes, está bien, pero hay que ponerle, no sé cómo ponerle limitación//si hablamos en general de que//la persona que se forma bien, de que integra bien, más que fabuloso//pero//si hablamos sobre otros aspectos de que la persona criminal//ese tipo de aspectos//hay que quitarle el derecho, la persona que intervienen con una vida humana, es la persona que está perdiendo todo el derecho humano// (Caso 4).

El Caso 4, en el empleo de la metáfora de que hablar de los derechos de la infancia es “*un arma de doble filo*”, hace referencia a dos situaciones, por un lado, al hecho de que las prácticas educativas se desfavorece aquellas basadas en el tradicionalismo y el autoritarismo para la gestión de los aprendizajes; por otro lado, precisa que, si bien los derechos humanos promueven el ejercicio de libertades, éstas deben ser limitadas cuando se vulnera el ejercicio de otro derecho, como la

privación de la vida. Pero retomando el significado que conlleva tal planteamiento, se reconoce que en ciertos casos el ejercicio de los derechos de la niñez está condicionado a su conducta; si se apega a las reglas y acuerdos de convivencia, el ejercicio de las libertades son legítimas, pero en un caso contrario, ante la falta de la norma, se hace necesario la limitación de ciertas libertades, a través de responsabilidad que tiene el docente en transmitir el concepto de los derechos humanos en la práctica.

En el testimonio del Caso 4, si bien la política pública educativa actual resalta la autonomía profesional de los docentes, al replantear y resignificar contenidos como parte fundamental de la gestión académica; los derechos de la infancia no sólo están como contenidos temáticos en los planes y programas de estudio, éstos están presentes en leyes, que si bien pueden estar sujetos a interpretación, van más allá de lo pedagógico, pues existen implicaciones legales.

Implica mucha capacitación//empezando por//el directivo//implica a lo mejor hasta reestructurarse ciertos//acuerdos//un reglamento escolar//reflexionar acerca de cuáles realmente están, pueden poner//en vulnerabilidad algún derecho que estamos pasando por alto, habría que analizar muy bien desde un principio el cómo estamos llevando a la escuela, bajo qué lineamientos//nuestras prácticas educativas//también tendrían que ser analizadas para ver si realmente estamos fungiendo nuestro papel como debería de ser, claro y previamente con la información dada//a lo mejor hasta en la forma en la que nosotros nos conducimos a los niños, la forma en la que estamos abordando ciertos temas, la forma en la que nosotros estamos, pues viendo la convivencia entre ellos, incluso dentro y de alguna manera fuera porque lo que hacen en la escuela dentro también lo van a hacer afuera//es una reestructuración completa//no sólo de lineamientos, sino hasta de incluso de prácticas, tanto de autoridades como de docentes, y considero que es un trabajo largo//porque al parecer si ya está estipulado en las leyes, es porque así se va a hacer y tiene que hacer un trabajo y un proceso, pero pues que se tiene que realizar de alguna manera porque, es importante para cada uno de los infantes// (Caso 1).

El Caso 1, en su narrativa, lleva a cabo una reflexión en torno a las implicaciones que conlleva el enfoque de derechos de la infancia, señalando que se hace necesario tomar en cuenta dos aspectos, la capacitación en torno al tema para analizar la práctica educativa, y reestructurar los lineamientos internos que podrían estar vulnerando tales derechos, como base fundamental para emprender su gestión en el contexto escolar.

Al respecto, no basta con educar al “niño” de forma distinta, sino también se hace indispensable mejorar las condiciones de vida de todas las personas; llevar a cabo esa reestructuración práctica, conlleva hacer una reestructuración de percepción. En este caso, la niñez como objeto social, se caracteriza con base al juicio de percepción docente que tiene ante dicho sector, considerando su propia historia de vida y el cúmulo de información que ha adquirido y aprehendido en sus experiencias profesionales.

[...] me veo a mí como con una carga muy, muy grande, me veo como alguien que va a marcar su vida, para bien o para mal//donde voy a aportar mi granito de arena// creo en esa sociedad mejor//finalmente estoy trabajando, no con máquinas, sino con seres humanos, con personitas pensantes, con personitas que tienen derechos, con personitas que tienen obligaciones, con personitas que tienen pues su propia manera de actuar y de pensar, y entonces los miro y digo, tengo una gran responsabilidad y tengo que hacerlo mejor// (Caso 2).

El Caso 2, expone la influencia que tiene su práctica docente en la vida de la niñez, pues su quehacer profesional, lo ve como un aporte para sus vidas, con la responsabilidad de hacer y dar lo mejor de sí, objetivando de esa manera a la niñez como *seres en miniatura*, al considerarles *personitas*.

De acuerdo al testimonio, su representación de niñez coincide con la idea de la niñez como *reacción proyectiva*, donde utiliza al *niño* como objeto de descarga y proyección de acontecimientos del inconsciente adulto; es decir, se deposita en la niñez los deseos de aquello que pudo haber sido para la niñez de ese adulto, aunado al planteamiento de ser una carga, ya que las y los *niños* se adaptan a las dinámicas y prácticas educativas que ejercen sus docentes en turno.

Me remite a mi pasado//yo entiendo a la persona que más ha recibido llamadas de atención//porque él quiere ser escuchado, hasta cuando te acercas y le das la oportunidad de hablar, de gritar, y el niño es totalmente diferente, yo trato de//cuando los miro a los ojos con cara de qué me gustaría a mí, yo nunca fui escuchado, en algunos aspectos de mi vida, de mi infancia//me gustaría como que escucharlos, como que orientarlo, decirle es que no, está bien, está mal//lo que debemos hacer es escucharlos, y dirigirlos//a ver vamos, sé que tú puedes, sé que tú le vas a echar ganas, a ver desde tu entorno cómo le puedes dar solución//hay que buscar que los niños sean pensantes en los ámbitos educativos que se están dando//yo quiero ser el maestro que quise ser en esa época de mi vida//yo miro en los ojos de los pequeños, me veo a mí mismo, cómo quiero ser escuchado, cómo quiero ser vivido// (Caso 4).

El Caso 4, pone en evidencia, que el trabajo con la niñez, lleva consigo un ejercicio retrospectivo sobre su infancia, dicha evocación lo coloca en la necesidad de llevar a cabo prácticas educativas que le hubiera gustado vivenciar, como el ejercicio de ser escuchado; tal aspecto, recupera el planteamiento de que la *reacción de inversión* utiliza al *niño* para sustituir a una figura adulta de relevancia en su infancia para satisfacer sus necesidades afectivas y reducir sus ansiedades, mientras protege de la niñez.

El planteamiento de “*cómo quiero ser vivido*”, es una evocación muy profunda, que pone al descubierto el impacto que tienen las ausencias de ciertas atenciones en la vida de las personas desde la niñez; resultando relevante para la práctica educativa que conlleva la dinámica pedagógica de ser docente; ante tal evento, no es algo que pueda pasar desapercibido en el trabajo educativo con la niñez, colocando la escucha activa como un aspecto pedagógico de relevancia en el trabajo áulico.

[...] yo no cambiaría mi forma de ser en cuanto a cómo exigirle al niño, porque yo creo que esto va mezclado todo con todo//no hay que perder de vista, la educación, que es la mejora del mundo o del país por lo menos, de su comunidad, de su casa, para que esto, pues, se dé a conocer poco a poquito, eso es un trabajo enorme, titánico, laborioso, nos afrontamos a costumbres//bien arraigadas//la educación parte de casa, primordialmente de la madre, nosotros seguimos//esas formas educativas de mamá, y si nosotros, seguimos, la forma de cómo educa mamá al hijo, y vemos que son buenas, le damos seguimiento, pero si vemos que no, las cambiamos, por qué digo esto, porque si retomáramos tantitito nada más, ese poquito, de lo que aquellos tiempos míos, como fue la educación a hoy, estaríamos hablando de otra sociedad pensante, diferente, muy diferente// (Caso 3).

Lo que respecta al Caso 3, coloca la representación de educar con lo maternal, señalando así, que las forma de ser y relacionarse de la niñez dependen de la manera en cómo las madres han llevado a cabo esa actividad educativa desde el seno familiar; aspectos que van consigo, al precisar que parte de sus métodos de enseñanza se basan de las cosas buenas que aprendió de su madre desde la niñez. Elementos educativos que enaltece para considerar una buena educación, por lo que, cuando esos elementos educativos están inexistentes, es cuando la actividad educativa del docente se vuelve laboriosa, al tener que llevar a cabo procesos

educativos que deben surgir de casa y están ausentes, aunado al trabajo propio de la enseñanza y aprendizaje que conlleva el trabajo pedagógico del docente en aula.

[...] mucha responsabilidad, implica mucha//responsabilidad//actualmente los docentes somos//un ser admirable, porque tenemos a sociedad en contra, medios de comunicación en contra, inclusive a mismos padres de familia en contra, entonces es ir contracorriente, para mí lo veo así, a ir contracorriente, porque por todo te critican por todo, todo está mal, todo tiene la culpa el maestro//es mucho el actualizarse, es mucho leer, y es un peso que a lo mejor no//le correspondería cargar al docente, pero pues finalmente ya está, y pues nos toca trabajar con lo que tenemos//representa//un reto// (Caso 2).

El Caso 2, expone la representación de ser docente en el contexto actual, teniendo consigo la responsabilidad de contrarrestar los señalamientos multifactoriales que exponen al docente como el elemento del sistema educativo a mejorar, a través de capacitación excesiva, que implican una carga con la que tiene que trabajar; realidad que queda lejana a la idea que se establece en las políticas públicas educativas, en las que se precisa que es necesario crear las condiciones para el respeto mutuo entre todas las personas.

[...] los niños de alguna manera nos ven como una persona en quien confiar, no sólo un ejemplo a seguir, un refugio, y qué significan, qué conocimientos, pues lógicamente//los conocimientos//de nuestro currículum//mucha fortaleza emocional para trabajar con ciertos estudiantes, se requiere mucha templanza, mucha asertividad con los niños, también//habilidades de liderazgo, no de autoritarismo//saber cómo guiar a los niños, porque pues están en tus manos//están en tu poder//tienes que saber cómo encaminar, como van guiándose sus niños// se necesitan de habilidades para saber tener//una escucha asertiva, saber identificar//qué factores//de su vida, no sólo en la escuela sino en casa pueden estar afectando su aprendizaje, hablamos incluso de saber cuáles son sus hábitos alimenticios, si van al doctor//todas esas son herramientas que a ti te dan para saber cómo actuar con los pequeñitos, incluso en cómo dirigirte con los papás//sí necesitas mucha asertividad para trabajar en la educación//porque no lidias sólo con niños, ni lidias nada más con adultos, ni lidias con compañeritos del trabajo, lidias con un mundo de personas, y tienes que aprender a desenvolverte en ese aspecto, tanto en lo laboral como en lo personal de alguna manera//y para los niños pues sí eres//un eje fundamental//hay niños que se te ven como su papá o su mamá//a ti te ven como su guía inmediato, entonces, hay muchas habilidades que desarrollar en esta área// (Caso 1).

Lo que respecta al Caso 1, caracteriza el quehacer docente con una serie de elementos que su propia formación le brinda, entre ellos, la asertividad para desarrollar su función en una diversa red de relaciones sociales, como lo es con la

niñez, las y los familiares, así como las y los colegas docentes. De igual manera, coloca la actividad del docente como guía para la niñez, con la carga simbólica de confianza y refugio ante las situaciones de vulnerabilidad en las que puedan estar inmersos.

De igual forma, expone el plano de acercamiento familiar que se puede tener hacia la niñez, al señalar que las y los alumnos consideran a su docente como una madre o un padre, las representaciones que se colocan en torno a la figura docente, guardan una relación estrecha en algunas pautas de crianza, ante esas relaciones de poder que se emplean desde enculturación, en el ejercicio de acompañar la crianza en el ámbito educativo al considerar a las y los docentes como guías. Así, el ejercicio de contextualización de contenidos para el abordaje curricular, conlleva el empleo de aspectos culturales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero, a su vez, la percepción que tiene el o la docentes sobre esa realidad educativa, funge como un segundo proceso de contextualización cultural que permiten el uso de dispositivos para las interacciones con la niñez y su representación con ella en la dinámica educativa en curso.

Es como un libro en blanco, inocencia//representa inocencia//representa bastante fortaleza, creo que los niños son más fuertes de lo que creemos, capacidad//muchísimo aprendizaje, no sólo//de mí hacia ellos, sino de//que yo aprendo mucho de ellos día con día//representa conocimiento, representa//valores también//que//al final de cuentas//ellos los adquieren en casa//representa//amor//representa mucho derecho//representa un personaje que va creciendo y va adquiriendo habilidades, capacidades conocimientos, pero sobre todo aprendiendo de ti, y sí es como un espejo, de alguna manera sí los veo como un espejo, incluso la identificas//en escuela//los grupos, los grupos son espejos de sus maestros//para mí es conocimiento//mucho cariño, porque desarrollan muchas relaciones afectivas con tus estudiantes y//mucho aprendizaje// (Caso1).

Retomando el Caso 1, las múltiples representaciones que se comparten de la niñez, tiene un origen de percepción, considerarlo “*un libro en blanco*”, desde dicha metáfora, se puede crear una representación de la niñez a partir de los significados que se tenga de ella; por ejemplo, el estado inacabado que se coloca, permite crear diversos imaginarios posibles desde las interacciones que se tienen con ellas y su entorno, donde se posicionan atributos y características que les permite ser descriptibles.

Se posiciona a su vez, los aspectos de aprendizaje y conocimiento que se interrelacionan y cobran relevancia en el ámbito educativo, al ser algunos de los aspectos nodales del quehacer docente, como brindar y consolidar conocimientos significativos mediante procesos de aprendizaje que garanticen tal propósito; de algún modo, dicha caracterización sitúa a la niñez como representación de saberes y experiencias que convergen y se comparten en las relaciones interpersonales con las y los docentes, llegando a crear vínculos afectivos de gran relevancia. Es decir, el sujeto que observa, que interpreta, que describe y que interactúa en un ambiente social, lleva consigo una carga ideológica de sí y su entorno, preceptos con los que se conduce en su realidad cotidiana, se interrelaciona con las otras personas y constituye su forma de ser.

[...] yo miro en los ojos de los pequeños, me veo a mí mismo, cómo quiero ser escuchado, cómo quiero ser vivido//el ser niño es donde adsorbes o copias aspectos//nosotros nos formamos con perfiles que vamos copiando//los niños, van a copiar todo a lo que se asemejan como que el mi ídolo//desde pequeño tú ya tienes idealizado desde las películas que tú ves, o por las historias que te cuentan//el niño va a copiar o va a adsorber lo que él admire//en qué comportamiento se asocia, el ser niño es un aspecto del entorno socioeconómico o el entorno cultural que ellos están viviendo, es una parte muy importante porque es ese donde se va a desenvolver, donde los valores se van a inculcar//siento que la parte de la infancia tanto de primaria como de secundaria es la parte fundamental, porque en la primaria es donde se está fundamentando, se le está formando los valores//siento que la parte principal o la parte inicial, es la parte fundamental sobre el desarrollo humano//es donde el niño se va a desarrollar para lo que va a ser en el futuro//donde nosotros tenemos que intervenir, o nosotros tenemos que escuchar, nosotros tenemos que involucrarnos, para que ese niño se vaya formando bien, siento que el ser un niño, o siento que ver un niño es la parte fundamental para hacer un adulto, para hacer una persona bien de la sociedad// (Caso 4).

El Caso 4, permite comprender cómo el encuentro con la niñez estudiantil, lleva a tener una retrospectiva sobre sí y sobre cómo le hubiera gustado ser tratado los docentes cuando fueron estudiantes; colocando a la niñez como quien adquiere de las otras personas aspectos que le personifican, a través de la idealización de aquello que le es representativo, desde lo ficticio a lo que se asemeje a la realidad de la que es parte en hechos anecdóticos o que le es compartida como significativa. De ese modo, la niñez como constructo social, se personifica mediante el cúmulo de aspectos sociohistóricos, culturales, morales, contextuales, entre otros, que enmarca su cotidianidad en elementos multifactoriales.

Por otro lado, el Caso 4 representa a la niñez como un sujeto en desarrollo hacia la vida adulta, lo que hace imprescindible la intervención docente dentro del ámbito educativo para "*formar a una persona adecuada para la sociedad*". Es decir, la labor del docente en la rutina escolar coloca a los niños como sujetos en proceso de desarrollo, considerados como seres incompletos e inacabados. Desde estos referentes, el trabajo educativo se enfoca en gestionar y acompañar el proceso de completar lo que aún está por desarrollarse, teniendo en cuenta los principios pedagógicos, así como el involucramiento y la escucha activa para fomentar el crecimiento integral de los niños en su práctica educativa diaria.

El análisis realizado en el estudio de caso, a través de las narrativas de las y los docentes participantes, ha permitido a nuestra investigación recuperar los significados y representaciones que las y los docentes han construido sobre la niñez y los derechos humanos, explorando los significados construidos desde sus experiencias personales y profesionales, las cuales constituyen la percepción de los docentes sobre cómo "*estar con ellos y tratarlos*".

La niñez, entendida como un constructo social, amplía el campo de reflexión en la investigación, destacando que el quehacer docente tiene sus raíces en las relaciones socioculturales de los educadores, influenciadas por sus experiencias familiares, escolares y/o profesionales. Los símbolos, significados y representaciones derivadas de estos contextos convergen en diversos aspectos de la práctica docente y en la dinámica de la niñez, a través de los cuales se gestionan los procesos educativos.

CONCLUSIONES

*“...el acceso al rostro es de entrada ético. Cuando usted ve una nariz, unos ojos, una frente, un mentón, y puede usted describirlos, entonces usted se vuelve hacia el otro como hacia un objeto. ¡La mejor manera de encontrar al otro es la de ni siquiera darse cuenta del color de sus ojos! Cuando observamos el color de los ojos, no estamos en relación social con el otro”
(Levinas, 2011).*

El desarrollo de la reflexión sobre los hallazgos reconocidos por categoría, es necesario precisar que la actividad docente en esencia se coloca en el encuentro e interacción con la niñez, de quien se tiene una percepción en función de las representaciones que se ha construido de ella, con base a los dispositivos inteligibles que cada docente emplea en su ejercicio profesional.

Lo que respecta a la categoría de “Educación en su entorno familiar”, se recuperan los significados y símbolos que orientan el orden social desde las experiencias familiares, con base al establecimiento de lo que es el entorno social y la conducta humana que se es aceptable en dicho entorno; donde las experiencias sociohistóricas y las relaciones en el contexto social, moldean la percepción de sí mismos, de ser o no ser ante las demás personas.

Ante ello, la niñez como constructo social, su personificación converge entre dos aspectos, la representación que se tiene de la niñez y lo que se espera de ella en un momento determinado, dotando de significados y símbolos su presencia y coexistencia social con su entorno y relaciones inmediatas.

En la categoría de “Experiencias de escolarización”, se fortalecen los aspectos del orden social como refuerzo de la socialización primaria, considerando un ejercicio de alineación social deseable, a cargo de la actividad profesional de la figura docente, donde se establecen las dinámicas de socialización secundaria, empleando dispositivos como la disciplina y la exigencia como recursos pedagógicos para la personificación de la niñez y su representación como alumnado; estableciendo un mensaje simbólico sobre cómo hacer las cosas y actuar ante la figura de autoridad docente.

La niñez tiene una representación de la vida escolar a través de las experiencias familiares, percepción que contempla el rol docente como una figura

de autoridad con experiencias sobre su quehacer y representaciones de su alumnado; aspectos de la actividad docente que actúan en función de los dispositivos significativos y vigentes, que se aplican en el tiempo y lugar de la vida cotidiana escolar. Donde se entrecruzan experiencias pasadas significativas y expectativas presentes simbólicas; lo que configura, legitima e instituye su quehacer docente en el ámbito escolar. Un ejemplo de ello es la celebración del “*Día del Niño*”, la cual puede representar para la niñez algo maravilloso o apático, valoración subjetiva de las vivencias que constituyen la personificación propia de la niñez en un espacio y tiempo determinado.

Dichas experiencias se sitúan representativas para quienes ejercen la actividad educativa, la relevancia de sus vivencias escolares tienen una carga significativa, que pueden llegar a reproducirse como acciones legítimas en la cotidianidad escolar, formando así un proceso de “enculturación didáctica”; la cual responde, a las formas de llevar a cabo la actividad docente a partir de los eventos y acciones simbólicas que se hacen replicables en quienes tienen la función docente, y le fueron significativas en su niñez.

“Elección profesional y formación inicial”, en un primer momento, es una categoría que evidencia cómo las situaciones familiares y/o la transferencia de valores y conocimientos, influyen y/o motivan en la elección de ser docente; así, los aspectos socioculturales familiares y la “enculturación didáctica”, forman parte de la configuración de percibir la función y responsabilidad docente con las y los educandos, ante la carencia de dispositivos significativos en su formación profesional.

Por otro lado, con los dispositivos inteligibles disponibles hasta el momento de saberse como profesionales de la educación, la construcción sobre la percepción de la niñez, la personifican como curiosa e importante. Por lo que, su actividad educativa como docente guarda una estrecha relación en la manera en cómo fueron educados en sus ámbitos primario y secundario, empleando acciones socioculturales y de “enculturación didáctica”; ya que, el uso de la teoría dista de

ser acorde a las experiencias educativas que cada docente percibe en su realidad cotidiana.

La categoría sobre el “Ejercicio docente y su relación con sus pares profesionales”, da muestra de que la actividad docente conlleva una relación de docente con la niñez, donde convergen hábitos, costumbres y dinámicas personales y socioculturales, mismas que requieren la consolidación de límites de interacción para establecer una relación de respeto; dado que la niñez es un constructo social, el encuentro con el docente adulto, coloca una relación de poder por una cuestión de la edad intergeneracional, la representación de autoridad, el cúmulo de conocimientos y los dispositivos disponibles para establecer reglas de control.

Dichas reglas de control funcionan como dispositivos para la disciplina, pero a su vez, para enmarcar los parámetros de interacción empática, estableciendo el respeto como límite en esas relaciones; es decir, en ese encuentro intergeneracional con características de personificación diversas y distantes entre sí, la actividad docente converge en la creación de ambientes de aprendizaje propicios que implican empatía, pero a su vez, control para el desarrollo de su responsabilidad profesional.

Las relaciones de poder que se establecen, se argumentan en función de evitar riesgos y establecer escenarios de cuidado hacia la niñez, lo que implica una limitación en el ejercicio de ciertas libertades, que pueden verse coartadas u obstaculizadas ante dichas expresiones. De las cuales existe consciencia de sus significados e implicaciones en las relaciones, donde la figura directiva tiene conocimiento de ello o es el ente que establece tales dinámicas organizacionales que se instituyen en su expresión jerárquica de poder.

De ese modo, el enfoque de derechos humanos en el escenario escolar, no forma parte de los dispositivos de gestión escolar para crear ambientes propicios de interacción para el aprendizaje de la niñez; el desconocimiento expresado o la falta de responsabilidad para aprehender dichos dispositivos en la actividad docente, se debe al temor de sus implicaciones en la práctica ante casos de vulneración y/o

violación de los derechos de la niñez. A su vez, el empleo de los protocolos de actuación o la atención de convocatorias sobre la participación infantil, representa una carga administrativa, así como criterios de evaluación sobre lo que se espera del docente y su alumnado; ante ello, se prefiere evitar la participación en ese tipo de convocatorias y actuar en la resolución de problemas y/o conflictos escolares, con base a mecanismos control de daños de manera interna institucional con discrecionalidad, empleando prácticas de resolución de conflictos desde sus experiencias previas, que distan del enfoque de derechos humanos.

El ejercicio docente, se contextualiza en función de las dinámicas comunitarias y socioculturales que se identifican en la niñez y en la interacción con sus familiares; adaptándose a la situación de la realidad cotidiana de la niñez y su dinámica familiar. Lo que implica, una adquisición de dispositivos socioculturales que pondrá a su disposición en función de experiencias semejantes y/o futuras, siendo significativas y representativas para su actividad docente.

Lo que respecta a la categoría de “Formación continua”, se inscribe el concepto de inclusión como un dispositivo transversal para hablar sobre los derechos humanos, considerando que éste puede emplearse para hablar de la no discriminación y comprensión de la niñez en función de su edad y su personificación. Aunque su inteligibilidad conceptual aún carece de representación simbólica en las experiencias y representaciones sociohistóricas que se tiene de la niñez como sujeto de derechos, quedando en su empleo en el discurso institucional y el argot docente para hablar sobre la importancia de la atención de la niñez en lo que respecta a su enseñanza educativa, más no de una forma integral que contemple el ejercicio de otros derechos de la niñez.

También se pone en evidencia que el cambio de reformas educativas en las últimas décadas, genera desinterés en las y los docentes por formarse en materia de derechos humanos, las cuales resultan confusas sobre el significado de la educación actual y lo que se espera del educando; colocando la práctica profesional docente parta de las experiencias y saberes con sus significados y representaciones que tiene el docente sobre su quehacer, centrado en lo que considere prioritario y

la forma en cómo plantee adecuada desde la personificación de la niñez como educandos.

La “Percepción de las infancias y sus derechos en el quehacer docente”, es una categoría que concentra los dispositivos inteligibles disponibles que enmarcan la práctica profesional del docente.

En primera instancia, la percepción de niñez se asume como “*un libro el blanco*”, es decir, una persona inacabada o incompleta en su desarrollo, donde su personificación va adquiriendo aspectos representativos a través de la interacción docente. Lo que responde a que la niñez es parte de un constructo social, coexisten en un mundo objetivado y va interiorizando con representaciones de cómo ser mediante mecanismos de institucionalización, donde la figura docente se hace participe en la socialización secundaria.

Por otro lado, la actividad docente se vuelve representativa para la personificación de la niñez, en quien el sistema educativo encomienda la tarea profesional de acompañar a dichos sujetos en formación; quienes llevan a cabo su quehacer esencialmente desde sus vivencias, experiencias y conocimientos en torno a la niñez, empleando pautas de crianza “endoculturales” desde su socialización primaria y secundaria.

El ejercicio docente también implica asertividad para la toma de decisiones que guíen con responsabilidad su práctica profesional; aunque para ello se requiere de capacitación y un consenso social para la atención de la niñez ante situaciones multifactoriales que le vulneran y, a su vez, le personifican.

Hablar de los derechos humanos desde las experiencias docentes, les representa una nueva forma de mantener a la niñez en la escuela, condicionando su conducta en el marco de una resignificación de la niñez en la actualidad; es decir, una construcción social contemporánea de la niñez, en la que se hace necesario dotar de tales dispositivos a las y los docentes, mediante la formación continua y la reestructuración de lineamientos escolares.

Finalmente, la representación de niñez que se tiene desde las narrativas del estudio de caso, se caracteriza en dos aspectos; por un lado, la “niñez de reacción proyectiva”, en la que las y los docentes plantean y colocan en la niñez aspectos aceptables o reprobables con base a sus interacciones, principalmente sus conductas que se relacionan a sus vivencias personales y, por otro lado, la “niñez de reacción de inversión”, en la que a la niñez se les deposita la necesidad de cubrir los aspectos idílicos que en sus experiencias de vida no lograron llevar a cabo o concretar.

La representación de la niñez como sujeto de derechos se vincula la expresión de “reacción empática”, que coloca a la niñez con capacidad de agencia para el ejercicio de sus derechos, estableciendo parámetros que contrarresten las anteriores reacciones en torno a la niñez, en la búsqueda de un encuentro intergeneracional donde la niñez adquiera los dispositivos inteligibles que le permitan interacciones sociales y con su entorno para una atención integral. Lo que sólo puede ser posible, en la manera en que se institucionalizan tales dispositivos como el enfoque de derechos humanos; en el caso del ámbito educativo, se da a través de la función profesional docente, en la manera en que aprehenda la propuesta puesta en marcha y se haga inteligible una percepción de la niñez como sujeto de derechos desde su personificación.

En términos generales, la niñez es sujeto de derechos con base a los mandatos constitucionales vigentes, por lo que se plantea la necesidad de establecer escenarios familiares, escolares y/o comunitarios favorables para su desarrollo integral; pero a partir de los resultados de la investigación en el ámbito escolar, la niñez se reconoce sujeto en función de las construcciones que tiene de ella, se representa como situación en cuanto a lo que acontece en su forma de ser y las consecuencias de sus actos, y se establece como recurso pedagógico ante la actividad profesional docente.

La niñez en el ámbito escolar se personifica en función de las percepciones que las y los docentes han construido a lo largo de sus vivencias personales y experiencias profesionales, reconociendo que la niñez se integra a la vida educativa

con hábitos y costumbres que le brindan una manera de desenvolverse como persona, y que en el terreno educativo se someterán al escrutinio del docente para colocar aquellas que le sean favorables y aceptables para su quehacer educativo. De ese modo, la niñez se representa como situación, dado que sus dinámicas de desenvolvimiento se ven interrelacionadas con las consecuencias de sus actos, mismas que el docente valora haciendo aceptables las favorables y reprobables las no favorables.

La niñez en el ámbito educativo, también se coloca como recurso pedagógico y del sistema educativo, pues el alumnado es elemento de trabajo y, a su vez, producto resultante del quehacer docente; dado que todas las evaluaciones educativas se centran en los conocimientos adquiridos de las y los educandos, en la que dicha medición expone posiblemente tres aspectos: el cumplimiento del perfil educativo de la niñez en función de su grado y edad de estudio; la función de las y los docentes a partir de los dispositivos teóricos y metodológicos; y el impacto de las políticas públicas en turno.

En tal encuentro escolar, la niñez y el docente comparten experiencias únicas, primeramente, la niñez al llegar a la escuela tiene el encuentro vivencial de lo simbólicamente es el ejercicio profesional docente, es la profesión de la que tiene mayores referentes para describirla e interpretarla –incluso modelarla a través del juego-, dado que la niñez forma parte fundamental del quehacer docente, por ello se coloca como recurso de trabajo de las y los docentes. Por otro lado, el docente establece una relación con la niñez como sujetos con un cúmulo de saberes, significados y representaciones de su realidad inmediata, que le caracteriza y le brinda maneras de desenvolvimiento en sus entornos de interacción, ante ello, se recrean los escenarios escolares en esas relaciones y se establece la niñez como situación.

Una situación significativa en torno a la niñez en el ámbito escolar, es el festejo del “*Día del Niño*”, el cual parte de la organización escolar de los agentes educativos, recreando las interacciones cotidianas centradas en el aprendizaje, hacia un evento conmemorativo de la relevancia de la niñez en la sociedad y la

importancia de su desarrollo pleno como ser humano, o por lo menos así se considera en la efeméride del 30 de abril en México.

De acuerdo a la reflexión en torno a las narrativas de las y los docentes en el estudio de caso, la conmemoración “*Día del Niño*” puede considerarse una “actividad performativa”, donde se establecen dinámicas o acciones en función de las percepciones que se tienen de la niñez con base a la representación de la fecha; o puede pasar desapercibida en relación a las dinámicas organizativas de los centros escolares. De esa manera, la conmemoración del “*Día del Niño*” en sus diversas representaciones y/o manifestaciones, ejemplifica la gestión educativa de las escuelas, en donde convergen las percepciones de las y los docentes para el establecimiento de actividades o su nula remembranza; lo que dota a la ceremonia de significados y simbolismo en torno a la niñez y sus derechos.

La niñez se construye en las relaciones con los adultos, lo que respecta al ámbito escolar, se reconocen diversas relaciones de poder. La que, por diferencias de edad, representa un poder intergeneracional, donde el adulto personifica a la niñez en función de sus vivencias, saberes, conocimiento y/o expectativas. El poder curricular, aquel que confiere a las y los docentes, la función de acompañar la formación de los educandos con base en los preceptos de un perfil estudiantil. El poder aspiracional, que surge del deseo del docente porque el alumnado sea mejor de lo que uno es o pudo haber sido. Esos tres aspectos de poder están latentes e interrelacionados creando un proceso que podría nombrarse como “mimetización inducida”, a través de los dispositivos inteligibles disponibles que se emplean en las interacciones con la niñez, creando y recreando formas de relacionarse a partir de los preceptos existentes y las expectativas planteadas.

La niñez como constructo social es, a su vez, inteligible en función de las características que teorizan su existencia en el campo de estudio de la educación u otras disciplinas de estudio, mediante la consolidación de conceptos teóricos que le personifican desde la academia; pero tales dispositivos del argot científicista, dista de las realidades cotidianas en las que docentes llevan a cabo su actividad profesional, por lo que difieren de ser complementarias o poco claras para su

empleo en algunos casos. Así, la actividad profesional docente, se centra en atender los aspectos que considera prioritarios y relevantes desde sus experiencias educativas, llevando a cabo un ejercicio de “enculturación didáctica”; resolviendo sus necesidades de su rol docente y atendiendo a la niñez a su cargo, a partir de las percepciones que se tiene de la niñez y su función en el ámbito educativo.

La actividad educativa es un hecho institucional en el que se interrelacionan esencialmente, alumnos y docentes; su encuentro acontece ante el desconocimiento, ante la expectación, ante el desconcierto y ante la curiosidad. De conocerse y reconocerse en su cotidianidad escolar; en ambos casos, se asumen roles, se establecen dinámicas y se crean percepciones, uno con más ventaja ante el otro en función de los dispositivos inteligibles disponibles, como el ejercicio del poder de “mimetización inducida”. En ambos casos, la convivencia cotidiana se enmarca en una manera de comprender el uno sobre el otro, en este caso, el docente hacia el alumno, lo que configura su manera de estar con la niñez y tratarla en sus interacciones.

La manera en cómo el docente perciba a la niñez y sus derechos, la personificará en función de los dispositivos inteligibles disponibles, muchos de ellos, parte de sus vivencias escolares y experiencias educativas, fundamentalmente secundarias. Con base a ello, la gestión escolar se dinamiza desde dos aspectos: el burocrático que establece los parámetros administrativos para evaluar el cumplimiento de los planes y programas de estudio; y desde lo que puede denominarse como “endoinstitucional”, que podría comprenderse como el proceso mediante el cual los agentes educativos docentes llevan a cabo la organización cotidiana de su actividad profesional, donde se entrecruzan las dinámicas contextuales de la niñez, pero sobre todo, la percepción que han construido de ésta las y los docentes desde sus vivencias, experiencias y conocimientos sobre la niñez.

Dicho de otra manera, la gestión escolar desde lo “endoinstitucional”, concentra los significados y representaciones intersubjetivas de los que disponen las figuras docentes para llevar a cabo su actividad profesional en sus centros educativos; lo que influye en su actividad de contextualización de la niñez para el

aprendizaje, así como la conformación de acuerdos y consensos para el desarrollo de las actividades que se desarrollan a lo largo de los periodos lectivos escolares, adaptándose a las circunstancias de tiempo y lugar, haciendo uso de los recursos inteligibles disponibles.

Comprender la gestión escolar desde lo “endoinstitucional”, brinda la posibilidad de reflexionar en torno a las dinámicas pedagógicas y su relevancia en la actividad educativa, mediante elementos de encuentro y diálogo con las y los docentes desde sus saberes y experiencias profesionales; ejercicio de análisis institucional escolar, que va más allá de la lectura administrativa y burocrática en la que comúnmente se ven sometidas a cumplir las organizaciones escolares, y en donde muchas veces, plantea una realidad sesgada en el sentido de cumplir con indicadores de logro.

La “endoinstitucionalización” puede comprenderse como el proceso mediante el cual, las y los agentes educativos docentes, median el cumplimiento de las políticas públicas educativas en turno, a partir de la percepción que han construido en torno a la niñez y que la personifican, haciendo uso de sus saberes y experiencias pedagógicas como recursos profesionales para su quehacer educativo cotidiano, creando representaciones intersubjetivas que consolidan una manera de organización escolar entre sus actores.

La gestión educativa necesariamente parte de las interacciones sociales de quienes conforman el escenario escolar, por ello, desde la mirada de lo “endoinstitucional”, permite reflexionar en torno a las creencias, ritos y ceremonias que se expresan en la actividad cotidiana escolar, a su vez, dar apertura a que las y los docentes, se desenvuelven en un diálogo circular, permanente, honesto y crítico en cuanto a su quehacer profesional, dimensionando y recreando su rol en función de las expresiones y representaciones que se tiene de la niñez.

Tal conceptualización, se coloca como un recurso en el campo de la gestión educativa, para reflexionar en torno a las prácticas institucionales en las que van inmersas el enfoque de derechos de la niñez desde los centros escolares; a su vez,

ampliar el análisis con la posibilidad de que emerja un diálogo exhaustivo para dimensionar las implicaciones desde las realidades de la niñez y la cotidianidad educativa de las y los docentes.

El enfoque de derechos de la niñez es un acontecimiento que coexiste en un entramado de relaciones, desde la postura jurídica sustentada en las normativas vigentes que guían el diseño, ejecución y evaluación de las políticas públicas como la educativa, hasta los significados socioculturales e históricos que consolidan las relaciones intersubjetivas en torno a la niñez y sus representaciones en la cotidianidad.

La emergencia del enfoque de derechos de la niñez, convoca a repensar y deconstruir prácticas de interacción en torno a la niñez, lo que conduce a comprender las dinámicas institucionales de quienes dirigen acciones hacia la niñez; de ese modo, la experiencia de investigación, da cuenta de que la armonización del enfoque de los derechos de la niñez en los centros educativos, no se traslada de manera literal y explícita, ya que en su transferencia a la cotidianidad de la gestión escolar, lleva consigo una adecuación en función de la percepción que se tiene de niñez y sus derechos desde las y los docentes como agentes educativos, esencialmente desde sus saberes, experiencias y vivencias que les dotan de recursos de inteligibilidad.

La aventura de investigación que se ha emprendido, ha puesto en práctica los recursos teóricos y metodológicos que se han analizado y aprehendido desde el proceso de formación de la Maestría en Educación con campo en Gestión Educativa; elementos de profesionalización que enriquecen la práctica de quienes fungen como agentes educativos en los centros escolares, donde la actividad escolar desde las relaciones e interacciones de las y los docentes con la niñez, es lo que nos permite ampliar el diálogo sobre la teoría educativa y su diversas orientaciones académicas y pedagógicas.

El hacer uso de los diversos dispositivos de investigación que ofrece el posgrado de maestría, permite ampliar el campo de comprensión y actuación desde

el rol docente, reflexionar en torno a la función y sus implicaciones que se emprenden en los escenarios escolares en los que es partícipe; favoreciendo la gestión escolar en cuanto éstos se colocan como referentes epistemológicos para analizar la realidad cotidiana de la actividad escolar, y emprender acciones en función de atender las necesidades educativas de manera situada.

Contar con los elementos teóricos como el *Construccionismo social* y metodológicos como el enfoque de participación acción, amplía el campo de observación y reflexión ante lo que acontece en el centro escolar, recuperando los aspectos que influyen desde el exterior de una manera crítica y sensible.

La disponibilidad de los dispositivos inteligibles que brinda el posgrado, varían en función de su uso y la situación en las que éstos se hagan presentes, creando narrativas que permitan describir un acontecimiento o reflexionar en torno a lo factual; lo que respecta a la investigación compartida en este recurso escrito, coloca las percepciones que han construido las y los docentes en torno a la niñez y sus derechos, como dispositivos inteligibles para comprender su relación en el dinamismo de la gestión escolar.

A partir de los hallazgos y la reflexión en torno a la gestión escolar desde la “endoinstitucionalización”; se amplía la curiosidad de investigación para emprender en una futura indagación, para reflexionar en torno a las representaciones de los derechos humanos desde la percepción de la niñez en el ámbito comunitario, a partir de las metáforas sociales para la dignificación de la niñez.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Uría, F. y J. Varela, (2009) *Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta*. Madrid, Morata.
- Bauman, Z., (2002) *La cultura como praxis*. España, Paidós.
- Beller, W., (2012) “Teorías en tensión: sujeto y subjetividad” En *Reencuentro*. No.65. Diciembre 2012. Pp. 28-39.
- Beltrán, M., (1982) “La realidad social como realidad y apariencia” en *REIS*. Pp. 27-53.
- Berger, P. y T. Luckmann, (2003) *La construcción social de la realidad*. Argentina. Amorrortu editores.
- Bernal, M., (2015) *Luces y Sombras del Ombudsman. Un estudio comparado entre México y España*. México, Comisión de Derechos Humanos del Estado de México y Universidad de Santiago de Compostela.
- Bourdieu, P., (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. España, Ediciones Akal.
- Cardona, J., (2013) *Epistemología del saber docente*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Castelán, R., (2018) *Dispositivos para el ejercicio del derecho a la participación infantil: El caso de una Escuela Primaria en Pachuca*. Tesis de maestría México, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Castelán, R., García, L., y J. Olvera, (2012) *Hidalgo y sus infancias. Aproximaciones a la situación de los derechos de niños, niñas y adolescentes*. México, REDOSC Hidalgo 84, SEIINAC e INDESOL.

- Coll, T., (2018) “La evaluación: principio constitucional persecutor” en Navarro, C. (comp.), *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular*. México, Horizontes Educativos.
- CONAPO. (2022). Día de la niña y el niño en CONAPO. [En línea]. México, disponible en: <https://www.gob.mx/conapo/articulos/dia-de-la-nina-y-el-nino-300594> [Accesado el día 15 de diciembre de 2024]
- Delgado, G., (2013) “Educar en y con derechos humanos” en XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, Programa Universitario de Derecho Humanos-UNAM.
- DeMause, L., (1982) “Historia de la infancia”. En *Educación social*. No. 60. Libros recuperados. Pp. 123-126.
- Denzin, N. y Y. Lincoln, (2012) *El campo de la investigación cualitativa*. España, Gedisa.
- DOF, (2007) *Código Civil Federal*. México, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- DOF, (2014) *Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular por Programas de Gestión Escolar*. México, SEP.
- DOF, (2014) *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. México, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- DOF, (2019) *Ley General de Educación*. México, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- DOF, (2019) *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. México, Presidencia de la República.

- DOF, (2024) *Acuerdo número 11/06/24 por el que se emiten los Lineamientos para formular los Programas de Fortalecimiento de las Capacidades de Gestión y de Administración Escolar en Educación Básica*. México, SEP.
- DOF, (2024) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Duarte, C., (2012) “Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción”. En *Ultima Década*. No. 36, CIDPA Valparaíso, julio 2012. Pp. 99-125.
- Escobar, M., (1985) *Paulo Freire y la educación liberadora*. México, Secretaria de Educación Pública.
- Evans, B. y J. Reid, (2016) *Una vida en resiliencia. El arte de vivir en peligro*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Flick, U., (2015) *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid, Morata.
- Gergen, K. y M. Gergen, (2011) *Reflexiones sobre la construcción social*. Madrid, Paidós.
- Gergen, K., (1996) *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona, Paidós.
- Gil-Antón, M., (2002) “¿Reformas educativas cada seis años?: Los límites inescapables y las causas de su esterilización” en *Este País*. 22 de agosto de 2022.
- Gimeno, J. y Á. Pérez, (2008) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Gimeno, J., (2003) *El alumno como invención*. Madrid, Morata.
- Gimeno, J., (2006) *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. España, Morata.

- González, M., (2013) “Concepciones de infancia de docentes de educación preescolar y primaria” en XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Harris, M., (2001) *Antropología cultural*. España, Antropología alianza Editorial.
- Höffe, O., (2000) *Derecho intercultural*. España, Gedisa.
- INEGI. (2024). “México en Cifras” en *INEGI*. [En línea]. México, disponible en: <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/#collapse-Resumen> [Accesado el día 15 de diciembre de 2024]
- Kvale, S., (2011) *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid, Morata.
- Levinas, E., (2011) “El rostro o mi responsabilidad para con el otro” en *Filosofar a los 16* [En línea] Disponible en: <https://filosofaralos16.webnode.es/el-sentido-de-la-vida/levinas-el-rostro/> [Accesado el 30 de junio de 2024]
- Luaces, R., (2021) “La Ley 10903, órganos del deber social e infancias a principios del siglo XX” en López, A.; Magistris, G. y S. Viñas (comp.), *Infancia, control social y derechos humanos. Diez años de saberes en diálogo*. Buenos aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Marrero, E., (2013) “Transculturación y estudios culturales. Breve aproximación al pensamiento de Fernando Ortiz”. En *Tabula Rasa*. Núm. 19. Julio-Diciembre 2013. Pp. 101-117.
- Martínez-Usarralde, M., (2021) “Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social” en *Educación XX1*. Vol. 24, núm. 1. Junio 2021. Pp. 93-115.
- Medina, R., (2020) “Derechos Humanos en México: entre la modernidad, posmodernidad y ultramodernidad” en *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. Volumen 29, núm. 57. Enero-Junio 2020. Pp. 160-178.

- Monje, C., (2011) *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva, Universidad Surcolombiana.
- Mujica, L., (2002) “Aculturación, inculturación e interculturalidad. Los supuestos en las relaciones unos y otros” en *Revista de la Biblioteca Nacional de Perú*. Fénix 43-44. 2001-2002. Pp. 1-18.
- Naciones Unidas, (1948) *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*. París, Asamblea General.
- Naciones Unidas, (2001) *Convención sobre los Derechos del Niño*. CRC/GC/2001/1
- Navarro, C., (2018) *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular*. México, Horizontes Educativos.
- Orcasitas, J., (1997) “La detección de necesidades y la intervención socioeducativa”. En *Educación* 21, 1997. Pp. 67-84.
- Ormart, E., (2009) “Derechos humanos: Dificultades en su implementación y transmisión”. En *Psicología forense y derechos humanos: la práctica psicojurídica ante el nuevo paradigma jus-humanista*. Volumen 2. Argentina, KOYATUN.
- Ornelas, C., (1995) *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Otero, M. y F. Puy, (2014) “Prólogo” en Bernal, M. (ed.), *Luces y Sombras del Ombudsman. Un estudio comparado entre México y España*. México, Comisión de Derechos Humanos del Estado de México y Universidad de Santiago de Compostela. Pp. 9-15.
- Pavez, I., (2012) “Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales” En *Revista de sociología*, No. 27. 2012. Pp. 81-102.

- Pérez, M., (1978) "Educación y desarrollo: idealismo educativo del Estado Mexicano" En *Ensayos y artículos*. No. 32. Año VIII. Noviembre 1977-enero 1978. Pp. 31-58.
- Peter, R., (2018) "Percepción y perspectiva: vicios (distorsiones) e inversiones de nuestra visión de la realidad humana y de sus valores debido a la percepción y sus alteraciones" en *Revista Correlatos. Investigación multi e interdisciplinaria sobre familia*. Año 1, núm. 1. Enero-junio 2018. Pp. 69-82.
- Potter, J., (1998) *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. España, Paidós.
- REDIM, (2016) *La infancia cuenta en México 2015*. México, REDIM.
- REDIM, (2020) *La infancia cuenta en México 2020*. México, REDIM.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y E. García, (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- Rubio, M. y J. Varas, (2004) *El análisis de la realidad, en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, Editorial CCS.
- Ruíz, J., (2012) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Sautu, R., (2005) *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Argentina, Lumiere.
- Searle, J., (1997) *La construcción de la realidad social*. España, Paidós.
- SEMS, (2019) *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México, SEP.
- SEP, (2019) *Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua*. México, Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa.

- SEP, (2022) *Marco Curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. México, Dirección General de Desarrollo Curricular.
- Stake, R., (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Steiner-Khamsi (2002) “Transferir la educación y desplazar las reformas” en Schriewer, J. (comp.), *Formación del discurso en educación comparada*. España, Ediciones Pomares-Corredor.
- Taylor, S. y R. Bogdan, (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España, Paidós.
- Torres, A., (2023) *Educación popular. Historicidad y potencial emancipador*. México, Secretaria de Educación Pública.
- UNESCO, (1990) *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York, UNESCO.
- UNESCO, (2000) *Foro mundial sobre la educación. Marco de acción de Dakar*. Francia, UNESCO.
- UNICEF, (2006) *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid, UNICEF Comité Español.
- Wagner, W. y N. Hayes, (2011) *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Edición a cargo de Fátima Flores Palacios. España, Anthropos.