

Los derechos del niño en la escuela

Marcelo Leiras

unicef  argentina

Portada: Elisa Biscayart
Fotos: UNICEF / 93 - BOU1152 / Danilo Balaban

El presente texto ha sido elaborado con los resultados de una investigación desarrollada entre mayo y septiembre de 1993, a partir de una iniciativa de UNICEF Argentina y el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. El equipo de investigación fue integrado por Julieta Barrenechea, María Fernanda Consorti, Marisa Najchauz, Daniel Padilla, Laura Strier y Luciana Valle Larrandart. Todos ellos, estudiantes avanzados de las carreras de Sociología, Ciencias de la Educación y Psicología en la Universidad de Buenos Aires, participaron del ajuste del proyecto inicial y de la confección de los cuestionarios utilizados en el trabajo de campo. Además, tomaron a su cargo la realización de las entrevistas y observaciones y la edición de la información resultante de ellas. La coordinación del trabajo estuvo a cargo del autor de este texto, a quien corresponde exclusivamente la responsabilidad por las apreciaciones en él vertidas. Emilio Tenti Fanfani y Mónica Rosenfeld estimularon la iniciativa, supervisaron el diseño general del proyecto y comentaron una versión preliminar de este trabajo. Queremos agradecer la entusiasta colaboración y la confianza de los docentes, los alumnos y las autoridades de las seis escuelas en las que llevamos adelante el trabajo de campo. Del mismo modo al director general del Área de Educación Primaria de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, quien gentilmente autorizó nuestra visita a los establecimientos que funcionan bajo su responsabilidad.

PRESENTACIÓN

La vigencia de los derechos no sólo se manifiesta en el texto de las leyes y normas escritas sino también en las expectativas de las personas. Los niños tienen creencias y percepciones acerca de lo que les corresponde en cuanto niños en la sociedad y en los espacios institucionales donde transcurre su existencia cotidiana (la familia, la escuela, el hospital, la calle, etcétera).

La institución escolar ocupa un lugar central en la construcción de la infancia. El trabajo que aquí presentamos explora la relación del "niño en la escuela" con la idea misma de derecho. Los resultados muestran que el conocimiento que tienen los niños acerca de esta cuestión es más sólido y consistente de lo que cierto prejuicio adulto podía sugerir. La mayoría de los niños entrevistados tiene capacidad suficiente para expresar tanto un concepto genérico de derecho como sus implicaciones prácticas en la escuela y en otros ámbitos de la vida social. Pese al alcance limitado de este estudio, sus principales conclusiones alientan una actitud optimista en la medida en que las nuevas generaciones tienen expectativas claras acerca de lo que les corresponde como seres humanos en desarrollo.

Como lo afirma el autor de este texto, "los derechos, desde el punto de vista de los actores en la interacción diaria y directa,

son una creencia respecto de las libertades propias y respecto de los tratos o bienes que corresponde recibir de otros". Por lo tanto, la difusión de esta creencia entre los mismos niños agrega su propia fuerza a la fuerza específicamente jurídica de las normas y leyes que consagran los derechos del niño en la sociedad argentina actual.

Patricio Fuentes Sarmiento
Director UNICEF Argentina

ÍNDICE

1. Introducción	7
1.1. Los derechos de los niños como categoría política.	9
1.2. Derechos como creencia y derechos como texto	10
1.3. Los derechos de los niños como derechos de los alumnos.	14
2. Cómo trabajamos	17
3. Los derechos y las creencias.	23
3.1. Derechos de los niños y creencias infantiles	23
3.2. Derechos, reconocimientos y demandas en la escuela	26
3.3. Derecho de los niños y creencias de los maestros	41
4. Los derechos como objeto de saber: lecturas de su formulación legal.	47
5. Consideraciones finales	53

1. INTRODUCCIÓN

La idea de que los espacios de relaciones sociales se organizan o deben organizarse a partir de los derechos que portan los sujetos que en estos espacios participan data de más o menos cuatro siglos atrás. Es, según se lo mire, una creación, un hallazgo, o un producto de las sociedades modernas. En su formulación original, esta idea de derechos tiene un alcance universal; esos hombres que, según las elaboraciones de los teóricos de la política de los siglos XVII y XVIII, nacían libres e iguales, eran, al menos en el plano de la teoría, todos los miembros del género humano. Así lo entendieron, a fines del siglo XVIII, los autores de las declaraciones americana y francesa. En cuatro siglos de historia, esta idea experimentó, junto con las sociedades cuya dinámica política ayudó a movilizar, importantes transformaciones. Como uno de los resultados de ellas, cobraron vigor, durante el siglo XX, los reclamos formulados en términos de derechos definidos a partir de situaciones particulares.¹ La titu-

¹ Justificar una periodización en la historia de los derechos requiere un tratamiento que escapa a los objetivos de este trabajo. Una de las periodizaciones

laridad de estos derechos no se define por lo que tienen en común todos los miembros de una comunidad política, sino a partir de un atributo que distingue a una parte de ella del resto. Los

más usadas es la propuesta por T. H. Marshall, quien propone una secuencia que distingue derechos civiles, derechos políticos y derechos sociales. El desarrollo institucional de cada uno de estos tipos de derecho se correspondería con otras tantas etapas en el desarrollo político de las sociedades occidentales. Esta clasificación está centrada en lo que podríamos llamar el tema u objeto de los derechos, aquellas capacidades o libertades que la enunciación de los derechos reclama desarrollar: libertades individuales, capacidades de intervención en las decisiones de alcance público o capacidades de participación en la distribución de determinados bienes.

La perspectiva que se propone en esta introducción coloca el acento en el sujeto de los derechos, esto es, en los criterios implícita o explícitamente propuestos en su enunciación para definir al titular de un derecho.

Debe considerarse también que la enunciación de todo derecho abre un tercer campo de problemas, que es el de sus garantes institucionales. En este caso no se trata de definir a quién corresponde el derecho sino de establecer sobre quién recae la responsabilidad de responder a las libertades o creencias sociales que éstos instituyen.

Para una discusión del papel de los derechos en la política contemporánea puede consultarse: Claude Lefort, "Derechos del hombre y política", en *La invención democrática*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1990. También, del mismo autor, "Los derechos del hombre y el estado benefactor", en *Vuelta*, núm. 12, Buenos Aires, 1985. Otra posición en el mismo debate es formulada por Luc Ferry y Alain Renaut en *Filosofía política. De los derechos del hombre a la idea republicana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1991. Una de las críticas más agudas acerca del problema del reconocimiento político institucional de los derechos es la formulada por Hannah Arendt en sus *Orígenes del totalitarismo*, Madrid, Taurus, 1974 (existe una edición posterior del mismo trabajo, en tres tomos, de Alianza Editorial).

derechos de los niños son un producto de esta evolución reciente, como los derechos de las mujeres y los de los integrantes de minorías étnicas o culturales.

No es necesario que los derechos sean objeto de una declaración formal o de una sanción legal para dejar una marca en la historia. Por el contrario, estas declaraciones formales no constituyen la primera forma de aparición de los derechos (en algunos casos, tampoco la más importante), sino que suelen ser el fruto de insistentes y prolongados reclamos de quienes luego son definidos como titulares de lo que más tarde se declara o instituye legalmente. En este sentido, las declaraciones internacionales o la sanción legal de los derechos deben ser entendidas como una entre varias formas de simbolizar la disposición de una sociedad a reconocerlos.

1.1. Los derechos de los niños como categoría política

A diferencia de otros derechos de minorías, los titulares de estos derechos, los niños, no participan en su declaración, ni en los movimientos políticos que las acompañan, ni en los enunciados y acciones que en su nombre se llevan adelante. Porque la condición misma de niño implica estar en el vestíbulo, en la antesala de la vida civil y política —y esto más allá de la edad que consideremos como límite para definir qué entendemos por "niño"—. Como otros derechos, los de los niños aspiran a cumplir, entre otras funciones, la tarea fundamental de proteger a sus titulares. Pero, en este caso no se trata de una protección o una defensa que sus propios depositarios impulsen, sino de una tarea que otros, no niños, asumen en condición de representantes.

La enunciación de los derechos supone, en todos los casos, una operación de representación, es decir: un *hablar en nombre* de² y un espacio de manifestación y debate sustraído a la lógica del poder.³ Esto quiere decir que sostener que la condición de niño acredita la titularidad de una serie de derechos abre una serie de interrogantes respecto de la materia de esos derechos, su alcance, y coloca un límite exterior a los ejercicios de autoridad sobre los niños. Estos interrogantes y estos límites pueden formularse o hacerse valer en distintos contextos: tanto en negociaciones diplomáticas o político-estatales como en espacios de interacción directa; un ejemplo para el último caso, la escuela.

1.2. Derechos como creencia y derechos como texto

En las sociedades modernas, esas mismas sociedades que están organizadas sobre la idea de derechos, los niños transcurren la mayor parte de su tiempo en instituciones educativas, o al menos así se desea que ocurra, y toda vez que una importante proporción de niños no ingresa o deja de concurrir a la escuela, esto es considerado una anomalía y, desde la sociedad y desde el estado, se llevan adelante acciones para tratar de corregirla. El trabajo de in-

² Cf. al respecto P. Bourdieu, "La delegación y el fetichismo político", en *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa, 1988.

³ Sobre la relación entre la enunciación de derechos y la constitución de espacios de discusión pública véase C. Lefort, "Los derechos del hombre y el estado benefactor", citado.

vestigación que sirve de base a este texto se ha realizado en la ciudad de Buenos Aires, donde la mayoría de los niños concurre a la escuela a diario y a lo largo de una buena cantidad de años.

Puesto que nuestra intención era interpretar las formas de percepción de los derechos del niño desde el punto de vista de los actores sociales, la institución escolar es un espacio de observación inevitable y de la más saliente significación.

Pero todavía debemos definir de modo un poco más preciso cuál es la tarea que nos propusimos llevar adelante. En realidad, la escuela, como toda institución, puede ser definida como una red de relaciones sociales que, orientadas en diversas direcciones, se intersectan en distintos puntos. Esta red circunscribe un *espacio*, un espacio de habitación y circulación, definido por los límites físicos de un edificio, un espacio de producción de individuos y reproducción de saberes. En este espacio se entrelazan el mundo público, a través de la regulación oficial de las carreras docentes, las currículas y los sistemas disciplinarios, y las familias, a través de la concurrencia obligatoria de los niños y la implicación más o menos directa, según los casos, de sus padres. Las relaciones que se establecen en este espacio pueden ser tanto personales y directas, como la que vincula a los chicos con sus maestras y maestros, como impersonales e indirectas, como las que vinculan a cada escuela con otras escuelas y con los organismos oficiales de regulación y coordinación, tanto locales como nacionales.

Hemos decidido realizar un recorte en la complejidad de esta red para realizar nuestro estudio. Cada una de las relaciones que se establecen en y a partir de la escuela definen un actor y un papel. Entre los distintos actores y papeles que hubiéramos podido tomar

para concentrar nuestra mirada, elegimos a quienes constituyen el núcleo de la interacción cotidiana y el "motor" de la institución escolar: los chicos y los docentes. Lo que nos interesa es describir las ideas que ellos se forman respecto de los derechos de los niños, y observar cómo estas ideas dan forma a su relación diaria.

Paradójicamente, puesto que se trata de la escuela, nuestra investigación no consistió en tomarle lección a alumnos y maestros sobre la Declaración Internacional de Derechos del Niño (aunque, como veremos más adelante, si lo hubiéramos hecho les hubiera ido bastante bien, mucho mejor que lo que el pesimismo habitual de los investigadores permitía esperar). Lo hemos dicho antes: los derechos son algo más que una declaración. Son algo más que una bandera de reclamos frente al estado o a quienes ejercen alguna forma mediata de autoridad. Los derechos forman parte de las expectativas que los individuos o grupos de individuos tienen respecto del debido comportamiento de otros individuos o grupos de individuos. Si se pudiera reproducir el razonamiento basado en una idea de derechos sería más o menos así: "Él, o ella, no deben impedir que yo haga esto porque yo tengo derecho a hacerlo"; o también: "Él o ella deben darme tal o cual cosa porque yo tengo derecho a recibirla de él o ella". Aquí "Yo tengo derecho a..." quiere decir: "Yo, que soy un miembro de tal o cual clase, grupo, género de individuos, por el hecho de serlo, tengo derecho a..."

Los derechos, desde el punto de vista de los actores en la interacción diaria y directa, son una creencia respecto de las libertades propias y respecto de los tratos o bienes que corresponde recibir de otros. Lo que nuestro estudio trata de identificar son estas creencias: los derechos de que los niños creen disponer y los

derechos que los maestros creen de que los niños disponen. Estas creencias pueden coincidir o no con la sanción legal de los derechos de los niños. Además, puesto que tanto los niños como los docentes saben que estos derechos están sancionados legalmente, este saber opera modificando la percepción de alumnos y maestros acerca de los derechos de los niños en su formulación legal. La sanción legal, como símbolo de reconocimiento social, funciona como un refuerzo de las creencias personales. Cuando la ley habla, es la sociedad la que respalda simbólicamente mi expectativa de comportamiento del otro hacia mí.

De todos modos, los derechos como creencia puesta en acto en el comportamiento habitual no necesariamente coinciden con los derechos como sanción legal. En el caso de los derechos como creencia, tratamos con una parte de esos saberes supuestos que están detrás de cada uno de nuestros actos,⁴ saberes accesibles a la reflexión pero que sólo se hacen presentes en silencio. Los derechos como sanción legal cobran cuerpo en un texto y se ofrecen, en este sentido, como objeto de *conocimiento*, un conocimiento que no es supuesto ni silencioso, sino que se manifiesta como discurso interpretativo, toda vez que alguien propone leer la situación de interacción de que se trate como un *caso* de la ley.

Uno de los objetivos de nuestro trabajo es, precisamente, establecer qué relaciones guardan, en los casos de las escuelas en

⁴ Saberes que se corresponden con las respuestas a preguntas como: ¿qué lugar ocupó en esta situación?, ¿qué lugar le corresponde a ese otro que está frente a mí?, ¿de qué situación se trata?, ¿qué es posible decir o hacer en esta situación?, y otras por el estilo. Cada vez que actuamos disponemos de una respuesta supuesta a estas preguntas, aunque ellas no se formulen explícitamente.

que trabajamos, los derechos de los niños en éstas sus dos formas de existencia.

1.3. Los derechos de los niños como derechos de los alumnos

Una advertencia más: conviene distinguir cuidadosamente las expectativas asociadas con ideas de derechos, de las expectativas que los actores se forman a partir de ideas de reciprocidad.

En el uso coloquial, solemos decir que alguien tiene "derecho" a hacer tal o cual cosa, o a esperar tal o cual cosa de otro, porque este alguien o este otro, antes, han hecho o dicho tal o cual cosa. Un ejemplo: si la maestra prometió no tomar prueba hoy, tengo "derecho" a quejarme cuando escucho "saquen una hoja". Otro ejemplo: como cada vez que mi amigo me pide galletitas le convi-do, hoy, que yo no traje y él sí, tengo "derecho" a pedirle una y a esperar que me convide. Estos "derechos" tienen una condición: lo que alguien dijo o hizo antes de aparecer a nuestra consideración. Los *derechos* a los que nosotros nos referimos en nuestro estudio no tienen condiciones. Son un dato, un punto de partida, marcan los límites de lo que se considera justo que ocurra más allá de lo que alguien diga o haga. No hace falta que un niño haga nada en especial para acceder a la titularidad de lo que la sociedad en que vive reconoce como derechos de los niños; todo lo que hace falta es que *sea* niño, es decir, que disponga de los atributos socialmente establecidos para ser reconocido como tal.

Pero, ¿no es sospechoso que usemos la misma palabra para denominar, por un lado, aquello de que alguien se hace acreedor en la reciprocidad de una relación y, por otro, los títulos que una so-

ciudad *reconoce* a todos o a una parte de sus miembros por el solo hecho de poseer algún atributo en especial? Sí, es sospechoso, porque ambos tipos de derecho traducen, en realidad, distintas formas de *reconocimiento*. Uno es un reconocimiento particular, restringido a lo que ocurre en una relación y condicionado a la existencia previa de determinados antecedentes (en nuestros ejemplos, la promesa de la maestra o el primer convite de galletitas). Otro es un reconocimiento general, a través del cual la sociedad traza los límites de lo que se estima justo que ocurra en toda situación en la que el titular del derecho intervenga. Es, fundamentalmente, el resultado de un reconocimiento incondicionado. Los derechos a los que nos referimos no requieren otro antecedente que el hecho de que el titular sea lo que es. Cada vez que hasta aquí dijimos o más adelante digamos "derechos de los niños", nos hemos referido y nos estaremos refiriendo a este tipo de derechos que son objeto de reconocimiento social, general e incondicionado.

Pero claro, si lo que nos interesa son precisamente las ideas de derechos de los niños que se manejan en la particular relación que se establece entre alumnos y docentes, la distinción que proponemos no es tan sencilla de realizar. Todo nuestro análisis consistió en intentar esta distinción. Y como no queríamos tomar lección sobre leyes y declaraciones, las preguntas que hicimos a nuestros entrevistados no fueron todas del estilo "¿Cuáles son los derechos de los niños?". A los chicos les preguntamos, por ejemplo: "¿Qué es lo que una maestra o un maestro nunca puede hacer con sus alumnos?". En el análisis de estas respuestas esperábamos identificar cuál es el trato que los chicos esperan obtener de sus docentes, por el solo hecho de ser chicos. Pero como todos los manuales y profesores de metodología de la investigación sugie-

ren la conveniencia de evitar que los entrevistados se enteren de qué es exactamente lo que uno está averiguando cuando hace una pregunta (para que nos contesten lo que realmente piensan y no lo que creen que esperamos que digan), la pregunta es inevitablemente ambigua. Entonces, con las respuestas a esta pregunta nos enteramos no sólo de cuál es el trato que los chicos esperan de todo docente y por el solo hecho de ser chicos, sino también, la mayoría de las veces, de cuál es el trato que *estos* chicos esperan de *este* docente, porque es *este* docente, o, para usar el posesivo y la denominación que usan los chicos, *su* señorita. Casi todas las preguntas de los cuestionarios que usamos con los chicos y con las maestras tienen esta ambigüedad. De modo que con casi todas las respuestas nuestra tarea fue aislar aquellos fragmentos de respuesta que traducían una expectativa de reconocimiento general e incondicionado, y dejar el resto del material para la curiosidad de otros investigadores o para la próxima curiosidad nuestra.

2. CÓMO TRABAJAMOS

Para establecer los alcances de nuestro trabajo y defender la validez de nuestras conclusiones es conveniente que volvamos a andar los pasos que dimos hasta llegar a este trabajo que ahora se ofrece a la lectura. Acabamos de decir que usamos cuestionarios para la producción de nuestra información. Pero el armado de este estudio incluye algo más que la confección de los cuestionarios y la realización de las entrevistas.

Antes que eso, comenzamos por definir el tipo de estudio que íbamos a realizar. Puesto que, hasta donde pudimos conocer, no se había estudiado el vínculo entre las ideas acerca de los derechos de los niños y las relaciones que se establecen entre alumnos y docentes en la escuela, no disponíamos de conocimientos anteriores sobre los cuales apoyarnos. Entonces, estimamos conveniente hacer un primer reconocimiento de terreno, lo que en el lenguaje habitual de los investigadores se llama "estudio exploratorio". Esto quiere decir, más o menos, que se va a empezar a describir en general qué ideas se forman los chicos y sus maestros acerca de los derechos de los niños y, si se puede, tantear qué factores —propios de la institución, de los individuos, del momento histórico en que

la acción transcurre— podrían estar influyendo en que los chicos o los docentes se formen esta o aquella idea.

Además, debíamos concentrar los recursos de que disponíamos para realizar la investigación. Decidimos, entonces, circunscribir nuestro trabajo al ámbito de la ciudad de Buenos Aires. Esto no quiere decir exactamente que las conclusiones que formulemos valgan para todos los niños que concurren a cualquiera de las muchas escuelas que existen en la Capital Federal —lo cual hubiera requerido otro tipo de estudio—. Sólo significa que lo que digamos acerca de las percepciones sobre los derechos de los niños puede, en principio, atribuirse a las particulares situaciones y relaciones que tienen lugar en esta ciudad. Estas situaciones y relaciones pueden ser parecidas, o no, a las que se manifiesten en otras ciudades de este país y, aun, de otros países; pero eso, a menos que más tarde hagamos algún estudio de los que se llaman comparativos, todavía no podemos saberlo.

Una vez definida nuestra área de alcance, establecimos los criterios con que más tarde íbamos a seleccionar las escuelas en las que realizaríamos la investigación. Consideramos tres propiedades. En primer lugar, el régimen de administración de las escuelas (si eran públicas o privadas), suponiendo que las ideas acerca de los derechos del niño implícitas en las “reglas de juego” dentro de cada escuela podían diferir de acuerdo con cómo fuera este régimen. En segundo lugar tomamos el tipo de educación impartida, según incluyera contenidos religiosos o no; pensábamos que las ideas acerca de los derechos de los niños podían cambiar en la medida en que la percepción religiosa constituyera o no un elemento central de la organización de la institución. Finalmente, seleccionamos las escuelas de acuerdo con el origen social mayori-

tario de su alumnado (estimamos gruesamente este atributo orientándonos por la ubicación geográfica del establecimiento). Consideramos este tercer elemento bajo el supuesto de que la disposición de distintos recursos materiales y simbólicos suele estar asociada con distintas percepciones acerca del mundo social o alguno de los elementos que lo componen.

Cruzando los tres atributos tomados en cuenta, y visto que no hay escuelas que sean a la vez públicas y confesionales, definimos seis tipos de escuela para trabajar y elegimos luego una de cada tipo. Dos públicas, una en un barrio acomodado y otra en un barrio más pobre; dos privadas no confesionales, una en cada tipo de barrio y con diferencias significativas en el precio de las cuotas; y dos privadas confesionales, también una en cada tipo de barrio (en este último caso diferían también las religiones impartidas en cada una de las dos escuelas).

El paso siguiente fue la confección de los cuestionarios. Ya comentamos los criterios seleccionados para hacerlo.

El material utilizado para nuestro análisis proviene de entrevistas realizadas con los chicos, sus maestras y los directores o directoras de las escuelas. En el caso de los alumnos tuvimos que tomar otra decisión, esta vez relacionada con la edad de quienes fuéramos a entrevistar. Desde un punto de vista centrado en el desarrollo individual, la edad está relacionada con modificaciones en las percepciones acerca de sí mismo y de los otros. Durante la infancia las modificaciones que se producen de un año a otro son muy significativas. Desde un punto de vista social, la edad está asociada con distintas experiencias, digamos así, generacionales. Niños de distintas edades tienen posibilidades distintas de asistir a cierto tipo de acontecimientos y, aun cuando re-

sulten testigos contemporáneos de ellos, los perciben de distinta manera según su edad. Estas consideraciones motivaron que limitáramos el grupo de nuestros entrevistados a alumnos de sexto y séptimo grado.

Las entrevistas con los docentes y directores fueron individuales. Con los chicos las realizamos en grupo. Trabajando con grupos, esperábamos limitar la inhibición que podía producir una entrevista individual y obtener así expresiones más espontáneas.

Para todas las entrevistas usamos cuestionarios con preguntas que no tenían opciones de respuesta predeterminadas sino que estaban abiertas a la interpretación y voluntad de respuesta de los entrevistados. Además, en numerosas ocasiones, los entrevistadores tuvieron la oportunidad de formular preguntas adicionales o aclaratorias, cuando las primeras respuestas no resultaban del todo claras o cuando deseaban profundizar en aspectos de alguna respuesta que juzgaran de especial interés para nuestro trabajo.

Aunque los entrevistadores tomaron notas mientras conversaban con alumnos y docentes, todas las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas. Además, se realizaron observaciones del funcionamiento de las clases, con el propósito de contrastar y complementar la información recogida en las entrevistas con una percepción personal del funcionamiento habitual de la relación entre docentes y alumnos en el aula.

Las transcripciones de las entrevistas y las observaciones podrían ser objeto de varios tipos de lectura. Para responder a los interrogantes que guiaron nuestra investigación, realizamos un trabajo de síntesis sobre este material, con el objeto de identificar los elementos más estrechamente relacionados con la problemáti-

ca de los derechos. Aquellas citas que resultaran más elocuentes para ilustrar algún argumento en particular fueron seleccionadas y serán transcritas aquí, en los apartados que siguen.

En las próximas páginas se presentan los resultados generales a los que hemos arribado. Nuestra intención es compartir esta primera impresión general y realizar un balance que permita tanto proponer nuevas formas de interpretar la información de que ya disponemos, como proyectar futuras indagaciones en el campo de problemas asociados con la formación de representaciones acerca de los derechos del niño.

Dividiremos nuestra exposición en tres partes. En la primera de ellas describiremos las representaciones que los propios chicos se forman en relación con los derechos de los niños. En la segunda, trataremos el tema desde el punto de vista de las maestras y directores. Vamos a dedicar la tercera parte a la presentación de los resultados a los que arribamos en el registro del conocimiento que los entrevistados manifiestan sobre los derechos de los niños, tal como se los ha formulado en la declaración internacional. El capítulo final se dedicará al ensayo de algunas conclusiones y a la proposición de hipótesis de lectura complementarias.

3. LOS DERECHOS Y LAS CREENCIAS

3.1. Derechos de los niños y creencias infantiles

¿De qué derechos se suponen depositarios los chicos al actuar y al juzgar el actuar de maestras y directores en la escuela? El análisis de las entrevistas, que ofrecemos a continuación, puede ser entendido como un ensayo de respuesta a este interrogante.

Para introducir este análisis vale la pena realizar un pequeño comentario acerca del tipo de preguntas que integraban el cuestionario que utilizamos para las entrevistas. Nuestras preguntas estaban orientadas a identificar *prohibiciones y obligaciones*. Los derechos, como toda otra forma de regulación de las relaciones entre las personas, se presentan bajo estas dos formas: prohibiciones, lo que debe evitarse hacer; y obligaciones, lo que debe hacerse de todos modos, aun contra nuestra voluntad, nuestro deseo o nuestro interés.

Preguntamos a los chicos, entonces, cuáles creían que eran las obligaciones y las prohibiciones que les cabían a las maestras y maestros, y a la institución en su relación con ellos. Les preguntamos también cuáles eran las obligaciones y las prohibiciones que les cabían, personalmente, a ellos en su relación con la institución, los docentes y sus compañeros.

Pero ocurre que la relación que se establece entre la institución y sus representantes en el aula, los docentes, por un lado, y los chicos en su condición de alumnos, por otro, no es una relación horizontal. En esta relación la institución y los docentes están facultados de ciertos elementos de autoridad, indispensables para llevar adelante su rol de formadores. Y la relación pedagógica sólo puede funcionar en el caso de que esta autoridad sea reconocida por los alumnos.

Más allá de esta provisión de autoridad, la escuela también se organiza a partir de un sistema de obligaciones y prohibiciones que, aplicadas al espacio institucional, reglan las relaciones que en él se establecen.

De modo que cuando preguntamos por obligaciones y prohibiciones que alcanzan a docentes, autoridades y alumnos, recibimos como respuesta una lectura, una interpretación del orden de la institución desde la perspectiva de los chicos.

Pero esta lectura no es sencillamente una descripción, sino también un juicio. Las respuestas de los chicos nos hablan de las reglas que ordenan el juego escolar, pero también nos indican cuál es la valoración que ellos hacen de esas reglas. Si las consideran justas o injustas.

Veámoslo con un ejemplo. Una de las preguntas de nuestro cuestionario decía: "¿Qué es lo que en la escuela te prohíben y te parece mal que te prohíban?" Ésta es una de las respuestas que obtuvimos:

"Es injusto que cuando vos entrás [al aula] tenés que estar ni bien toca el timbre arriba. En cambio, cuando salís, no te dejan bajar y te tenés que quedar estudiando. En cambio la maestra se atrasó, se quedó tomando un café abajo, y después como se

atrasó en el tiempo de recreo nuestro, nosotros nos tenemos que quedar arriba sin el recreo nuestro."

Esta respuesta nos informa que existe una regla institucional que, aunque no está escrita, podría escribirse así: "el sonido de un timbre separa el tiempo institucional dedicado al dictado de clases, del tiempo institucional dedicado a otras actividades (que en el caso de los recreos suelen ser, al menos para los chicos, lúdicas)". La misma respuesta nos informa, también, de la existencia de otras dos reglas, que existen fuera del ordenamiento institucional, y que permiten juzgar ese ordenamiento. Decir "tiempo nuestro" supone establecer la siguiente regla: "los usos del tiempo deben ser el resultado de la voluntad de las personas". El quedarse en el aula después del timbre a causa de un atraso anterior de la docente es percibido como una injusticia a partir del funcionamiento de esta otra regla, que podría decir: "las reglas institucionales deben ser cumplidas por todos los miembros de la institución, más allá de su condición".

Observemos, entonces, que las interacciones institucionalmente regladas que se establecen en el espacio escolar pueden ser juzgadas a partir de la operación de reglas que son anteriores y exteriores a la organización institucional. La cultura ofrece a los chicos, a través de los procesos de socialización ante y extraescolares, distintos sistemas de reglas a partir de los cuales ellos pueden formarse una idea de lo que, legítimamente, les es dado esperar o reclamar en una determinada situación. Todos los procesos de socialización pueden ser concebidos como procesos de aprendizaje en la aplicación de reglas. Algunas se incorporan por simple imitación. Otras requieren explicitaciones y ejercicios reitera-

dos. En las sociedades modernas estos procesos son muy variados y complejos. A cada momento aparecen nuevas oportunidades para ensayar la aplicación de reglas conocidas y para el conocimiento de otras nuevas. Cada nuevo espacio institucional propone un nuevo escenario: mi casa, la casa de mis familiares, la de mis amigos, la escuela, el club, la calle, la plaza, los bares, el cine, el grupo de amigos.

Los derechos son reglas que valen en cualquiera de estos escenarios. Establecen lo que me es dado esperar o exigir en cualquier situación. En este sentido, preceden a todas las reglas. Valen *antes* que todas ellas.

Sintetizamos, entonces. Las respuestas de los chicos ofrecen una lectura del sistema de obligaciones y prohibiciones que organizan a la institución. Este sistema puede ser juzgado de acuerdo con otros sistemas de obligaciones y prohibiciones que son exteriores y anteriores al escolar. Algunas de estas obligaciones y prohibiciones, las que valen incondicionalmente, más allá de toda situación particular, son derechos. De modo que los derechos, como creencia de los chicos, se manifiestan en los juicios que los chicos formulan. Lo que sigue es una descripción de esas creencias, a partir del análisis de los juicios que hemos recogido.

3.2. Derechos, reconocimientos y demandas en la escuela

Cuando decimos "juicios" sobre las reglas que ordenan las relaciones que se establecen en la escuela, decimos tanto "reconocimientos de validez" como "demandas de invalidez". Puesto que los derechos, en cualquier caso, son concebidos como un atributo

de las personas, la idea que los chicos se forman acerca de ellos se reconoce con mayor nitidez en el caso de las demandas que en el de los reconocimientos. El derecho es ese límite que establezco cuando demando que la institución fue más allá de ese espacio que me es absolutamente propio como titular de ese derecho. De modo que no extrañará que coloquemos el foco de nuestro análisis en las *demandas* antes que en los *reconocimientos*. Lo cual, cabe agregar, no quiere decir que hayamos recogido sólo demandas o reproches como respuesta.

El objeto de estos juicios es, según hemos dicho, el sistema de reglas que organizan la vida social en la escuela. Estas reglas se aplican a diversos temas en distintas situaciones. Dentro de esta diversidad de temas sujetos a regulación, hay algunos que se destacan por su frecuencia de aparición en las entrevistas. Estos son: los usos del tiempo propio, los usos del lenguaje y la expresión, el cuidado de los cuerpos, las relaciones de aprendizaje y los usos de los objetos, tanto los concebidos como de propiedad institucional (edificio y mobiliario escolar) como los concebidos como propiedad privada (útiles, vestimenta, dinero y comestibles). Para ordenar nuestra exposición vamos a dedicar un apartado a los juicios formulados acerca de cada una de estas reglas.

3.2.1. Juicios acerca de la regulación de los usos del tiempo propio

Una de las demandas que aparece, sin excepción, en todas las entrevistas tiene que ver con el uso del tiempo no dedicado a clases. La idea general, tal como la hemos expuesto al analizar el ejemplo propuesto líneas arriba, es que el tiempo, siendo una propiedad

personal, sólo puede ser regulado por la institución o los docentes (a través de la autoridad que la institución les delega) en tanto esté destinado a cumplir la función específica de la escuela, esto es, la enseñanza. El reconocimiento de autoridad para la regulación de los usos del tiempo está, entonces, limitado a las horas de clase. Cuando les preguntamos a los chicos de una de las escuelas si siempre tienen que hacer lo que la maestra dice, lo explican así:

“Ellas son las que mandan en el colegio. Después, cuando salís de acá, hacés lo que querés.”

La demanda respecto del uso del tiempo propio, el tiempo del recreo, es presentada, durante las entrevistas, en reclamos como éstos:

“Hacer lo deseado en el recreo.”

“Libertad para elegir los juegos en el recreo.”

“Si toca el timbre nosotros tenemos todo el derecho de salir, así como cuando toca el timbre de fin de recreo, tenemos que entrar al aula. Cuando empieza el recreo tenemos que salir. No nos podemos quedar estudiando.”

“Jugar al fútbol.”

Existe otro juicio acerca de las regulaciones en los usos del tiempo propio que aparece con menos frecuencia. Refiere a las actividades que tienen lugar inmediatamente después de terminado el horario de clase o, en el caso de las escuelas con doble escolaridad, en el horario dispuesto para el almuerzo entre turnos. Esta demanda sólo fue registrada en los colegios no confesionales con

alumnos residentes en barrios de alto nivel socioeconómico, y se formula en reclamos como:

“La escuela no te puede prohibir que si tenés que ir a un lugar te pasen a buscar más temprano.”

“A mí me parece que está mal que no te dejen salir de la escuela para comer al mediodía.”

“La maestra no nos puede prohibir encontrarnos en el kiosko, porque está afuera del colegio y ella está acá.”

La regla que permite juzgar la regulación del uso del tiempo propio que intentan la institución o los docentes que la componen supone que el contrato de reconocimiento de autoridad encuentra su límite en el tiempo específicamente de la enseñanza. La autoridad institucional disfruta todavía de un reconocimiento parcial en el caso de los recreos; sobre todo en el caso de aquellas reglas que prohíben los juegos potencialmente dañosos para el edificio (*“Si jugamos al fútbol con pelota de cuero podemos romper un vidrio”*) o para la integridad física de los chicos (*“No nos dejan jugar en el recreo porque nos podemos lastimar”* –cabe agregar que cada vez que se formula un juicio como éste, que aparece en casi todas las entrevistas, siempre se alza una voz de desacuerdo, por ejemplo: *“¿Por qué no puedo correr si no estoy molestando a nadie?”* –).

Reconocemos, entonces, una regla supuesta en todos estos juicios que dice: *“El uso del tiempo, fuera del horario de clase y del edificio de la escuela, me pertenece en forma exclusiva”*. Esta regla vale más allá de lo que yo pueda haber hecho o no antes de la situación a la que voy a aplicarla. Entonces, si no requiere condición ni antecedente: ¿podríamos llamarla *derecho*?

3.2.2. Juicios acerca de la regulación de la expresión o los usos del lenguaje

Las relaciones que se establecen en el interior de la escuela, como cualquier relación, implican una cuidadosa regulación en los usos del lenguaje. Hay cosas que no se pueden decir nunca, cosas que sólo pueden decirse en determinados momentos, y cosas que sólo pueden decirse de determinada manera. Sobre estas reglas, que podemos suponer bastante familiares para el lector, los chicos también tienen algunos juicios.

Hay algunas expresiones cuya prohibición es reconocida como legítima. Son las que implican agredir simbólicamente a la persona del docente o a los compañeros.

Cuando se pregunta por las cosas que no se pueden decir en el aula, las respuestas que aparecen inmediatamente en todas las entrevistas son:

“Insultar a la maestra.”

“Decir malas palabras.”

“Insultar a los compañeros.”

“Hacerle burla a la maestra.”

“Herir los sentimientos. No siempre se falta el respeto con malas palabras. Si yo digo: ‘¡gorda!’, no es una mala palabra pero te falta el respeto.”

“Hablar mal de un compañero cuando no está.”

La persona, propia o del otro, es una persona que requiere ser protegida de los ejercicios simbólicos de violencia. Ahora bien, las prohibiciones del insulto, la maledicencia o la burla no son prohibiciones exclusivas de las relaciones en la escuela, sino que pueden considerarse extensibles a toda relación. Hay palabras –las ofensivas– y tonos –los gritos– que aquí, en la escuela, y casi como en todos lados están sancionados. De modo que lo que aquí encontramos no es más que una aplicación de una de las reglas básicas de la urbanidad.

La regulación escolar de los usos del lenguaje reconoce otros preceptos, menos elementales. Hay, sobre todo en el aula, una autoridad diferencial en el uso de la palabra. El docente oficia, en este caso, a veces de expositor y otras de coordinador de discusiones acerca de un tema. En ambos roles, la autoridad del docente alcanza no sólo a la identificación de quién puede hablar en cada momento y dirigiéndose a quién, sino también al establecimiento de los temas a tratar. La autoridad reconocida al docente para dar la palabra es, precisamente, lo que distingue a una *clase* de una conversación o intercambio lingüístico de otro tipo.

Esta autoridad, según la opinión generalizada recogida en las entrevistas, está limitada por un derecho a la libre expresión:

“La maestra tiene obligación de escucharnos, de respetar nuestras opiniones.”

“Está mal que nos prohiban decirle errores a la maestra.”

“Hay maestros que quieren que pienses lo mismo que ellos, y al final los chicos terminan pensando igual que los profesores. Hay otros que nos dejan opinar...”

"...ella nos está retando por algo que no hicimos y nos dice 'calláte, no me contestes', pero teníamos razón nosotros."

En estos ejemplos, el derecho a la libre expresión limita la autoridad del docente para ceder o no la palabra. Hay otro reclamo. Aunque está presente en por lo menos una de las entrevistas de cada una de las escuelas, recoge mayores adhesiones en las escuelas con alumnos residentes en los barrios de más alto nivel socioeconómico y suele suscitar pequeñas discusiones en los grupos de chicos de las escuelas de barrios más pobres, sobre todo en la confesional. Este reclamo tiene relación con el derecho a intervenir en la selección de los temas de discusión. En algunas ocasiones este derecho se supone ilimitado y se enuncia en forma positiva:

"Yo creo que todos los temas se pueden tratar."

"En esta escuela podés hablar de todo."

Otras veces se declara como demanda:

"...tendríamos que tener una hora para que se puedan decir las cosas, que no se ponga mal la maestra y que, por ejemplo, si uno le dice algo malo, no te tenga fichado."

El derecho respecto de los temas implica la capacidad de proponerlos tanto como la posibilidad de sustraerlos de la discusión.

"Vos por ahí tenés un problema y la maestra se entera y vos te sentís mal porque te empiezan a preguntar cosas sobre ese problema."

"Hay temas que aunque se pueden tocar con la maestra, preferís hablar con una amiga. [Por ejemplo] ...el sexo a algunos les da mucha vergüenza, nos reímos, no es tan cómodo."

A partir del análisis de las respuestas podemos decir, entonces, que existen reglas que limitan la autoridad del docente en la regimentación de los usos del lenguaje. Una de ellas, de validez generalizada, establece el derecho a manifestar la propia opinión, en especial cuando difiere de la del maestro. Otra, reconocida en forma unánime en algunas escuelas y sujeta a discusión en otras, prescribe la posibilidad de proponer o sustraer temas en las conversaciones que tienen lugar en la clase. Esta última puede tomar la forma de *derecho a la libre expresión*, tanto como la de *derecho a la intimidad*.

3.2.3. Juicios acerca de la regulación del cuidado de los cuerpos

En la escuela se enseña, también, a tratar nuestro cuerpo y el de los otros. A este respecto, la regulación es muy sencilla y, como en el caso de los ejercicios de violencia verbal, corresponde a prescripciones que valen para todo tipo de relación *civilizada*. La regla sería: "el cuerpo es inviolable". Y vale para todos, para mi cuerpo, para el de la maestra, para el de mis compañeros. De esta manera se reconoce la interdicción absoluta de:

"Pegar."

"Tirar de las orejas."

"Tirar del pelo."

"Empujar en la escalera."

"Poner la pierna para que el otro se caiga."

"Atar a la silla."

Del mismo modo que se acepta la prohibición de aquellas actividades que, aunque a alguien pudieran causarle algún placer, pueden poner en peligro la integridad física de otro. Por ejemplo:

"Tirar tizas."

"Tirar borradores."

"Poner chinches en el banco."

"Saltar sobre los bancos."

Estas últimas reglas, y las medidas que toma la institución, se aceptan sin discusión, a menos que la actividad que se limite no tenga como propósito evidente o riesgo inmediato el daño de otro cuerpo o el propio. Por ejemplo:

"Jugar al elástico en el recreo."

"Jugar al fútbol con pelota hecha con medias."

"Correr en el recreo."

La autoridad de la institución para limitar nuestros movimientos tiene reconocimiento irrestricto, inmediato y generalizado toda vez que el riesgo sea evidente. Las demandas que se formulan a

este respecto, poco frecuentes y distribuidas en forma homogénea en todas las escuelas, más allá de su característica, tienen lugar allí donde el riesgo no es percibido en forma inmediata o donde el propósito de la acción no es el daño.

3.2.4. Juicios acerca de la regulación de los usos de objetos

Hay dos tipos de objetos a los que alcanzan estas reglas institucionales: los objetos de propiedad personal y los de propiedad común. Dichas reglas establecen interdicciones tendientes a su protección así como normas referidas a su uso.

Las reglas de protección establecen el mismo carácter de inviolabilidad que hemos atribuido a las referidas a la protección del cuerpo, y valen tanto para los útiles y pertenencias de docentes y alumnos como para los muebles e instalaciones de la escuela. Al igual que las normas referidas a los cuerpos, las que tienen que ver con los objetos son aplicables tanto para el caso del espacio escolar como para el de todo otro espacio social. En este sentido, resultan de la más inmediata evidencia. Son consideradas legítimas las prohibiciones de: *"romper los bancos, vidrios o pizarrones; manchar las paredes, tirar las sillas por el aire, escribir las mesas, robar los útiles de los compañeros, romperles el guardapolvo"*, y otras semejantes.

Decíamos que la regulación sobre los objetos procura no solamente garantizar su integridad sino, también, organizar su uso. El uso tiene aquí un doble alcance: el primero, evidente, refiere al carácter instrumental del objeto, a su disfrute inmediato; el segundo refiere a la condición de símbolo que el objeto puede asumir, y se

aplica, en general, a la vestimenta y a todo otro material socialmente instituido como *distintivo*, incluyendo los útiles o materiales de estudio.

Las limitaciones al usufructo que son objeto de demanda frecuente son las que tienen que ver con las normas de uso de los espacios en el edificio escolar. En todos los casos, el edificio es sentido como propio. La pertenencia a la comunidad escolar establece, aquí, un derecho a la participación en la propiedad y el uso común de las instalaciones. En este sentido, se considera injusta toda limitación en el uso del edificio que no esté directamente asociada con la distribución de tiempos y espacios correspondiente con las clases. El tiempo propio, el del recreo, abre también un espacio propio. Así, se percibe injusto, por ejemplo:

“Que no nos dejen subir a la terraza para jugar al fútbol.”

“Que no abran la capilla para que podamos ir en el recreo.”

Esta percepción de injusticia se refuerza en los casos de las escuelas pagas. La cuota refuerza, obviamente, el sentido de propiedad y la demanda de disposición sobre aquello por lo que se paga. Esta demanda se traduce muchas veces en reclamos de modificación del edificio —“*más aulas*”, “*aulas más lindas*”, “*aulas más grandes*”—.

Las demandas sobre la regulación de los objetos en su dimensión simbólica refieren, según se ha dicho, fundamentalmente, a la indumentaria, lo cual incluye no solamente la ropa y el calzado, sino también los adornos y ornamentos. Estas demandas son de dos tipos: las que reprochan la inhibición de manifestaciones individuales (“*¿a quién molesto usando arito?*”) —más habituales en

las escuelas con alumnos de clases medias o altas— y las que critican las obligaciones de disponer de útiles o elementos del uniforme que no atienden las situaciones económicas familiares difíciles. En ambos casos la regla institucional funciona como un obstáculo de las estrategias expresivas que los chicos despliegan para inducir en los otros un reconocimiento deseable o para evitar uno indeseable. La regla es aquí pantalla. Es obstáculo de un derecho, anterior e incondicionado como todo derecho, a procurar un reconocimiento. Finalmente, otra forma del derecho a la identidad.

3.2.5. Juicios acerca de la regulación de las relaciones de aprendizaje

Las reglas supuestas en el ordenamiento de la situación de aprendizaje establecen obligaciones y/o prohibiciones tanto para la maestra como para los alumnos. Los reconocimientos o demandas refieren tanto a los contenidos que se considera que merecen ser transmitidos, como a las operaciones que se ponen en juego en esta transmisión. En este sentido, hay algunos elementos que, en una lectura general, aparecen como elementos comunes en el establecimiento de los pactos de aprendizaje que constituyen la relación dentro del aula. En este caso la regla, en su forma más general y evidente, casi no precisa formulación: la obligación de la maestra es “*enseñar bien*” y la de los alumnos “*estudiar*”. Pero “*enseñar bien*” y “*estudiar*” pueden significar muchas cosas.

Una de las traducciones de “*enseñar bien*”, que se verifica en todas las entrevistas, se corresponde con una demanda de adaptar la relación con los alumnos y los procedimientos de enseñanza a

los atributos singulares de cada uno de ellos. En este sentido, la obligación de la maestra es, según los chicos:

“Comprendernos.”

“Ser razonable con lo que vamos a copiar y esperar.”

“Que te dicten más despacio, porque te dictan como te hablan.”

“Yo creo que la maestra tiene que respetar a los chicos o escucharlos. Por ejemplo si un chico tiene un problema yo creo que lo esencial sería que lo escuche por qué tiene ese problema.”

“Nos tiene que comprender, ayudar, saber explicar, cuando no sabemos una cosa, no decir: bueno, arreglátelas porque ya lo expliqué. No, que lo vuelva a explicar y los trabajos, bueno, que nos dé trabajos que entendamos.”

“Que nos enseñe a todos, que si alguien no la entendió que nos explique más. Suponéte [que no ocurra que] si alguien es más inteligente que otro y la entiende más rápido y entonces no lo tiene que explicar más porque ése lo entendió.”

Demandas como éstas aparecen en todas las escuelas en las que hemos realizado entrevistas, pero son más frecuentes y enfáticas tanto en la escuela pública como en la escuela confesional de mayor nivel socioeconómico.⁵

⁵ Esta coincidencia puede atribuirse a una comunidad socio-cultural en las familias de origen de estos chicos. En ambos casos los hijos de profesionales de clase media o media-alta constituyen una importante proporción del alumnado.

Las declaraciones de insatisfacción con los contenidos impartidos –reducir el tiempo dedicado a algunos temas y aumentar el que se emplea en la enseñanza de otros–, así como las demandas sobre las técnicas pedagógicas utilizadas –“que nos enseñen, pero que podamos divertirnos mientras aprendemos”– se manifiestan en casi todas las escuelas, fundamentalmente en aquellas a las que concurren residentes en barrios acomodados.

Otras veces, el “enseñar bien” y el “aprender” no están directamente relacionados con la transmisión de saberes específicos. En las escuelas a las que concurren chicos de barrios más pobres se pone de manifiesto una demanda de formación moral que está asociada, en un caso, con la inculcación de la disciplina religiosa y, en otro, con expectativas de incorporación social:

“Yo creo que educarnos... pero educarnos en todo. Educarnos en la forma en que nos vamos a manejar y también en matemática, lengua, en todo, porque si no, no vamos a poder hacer nada.”

“Yo creo que no tanto matemática y lengua, sí, pero también enseñarnos a educarnos. Por ejemplo, para cuando seamos grandes sabemos que el día de mañana vamos a tener que trabajar y... nos va a enseñar a manejarnos.”

“Enseñarnos respeto y cosas de la escuela.”

“Enseñarnos a portarnos bien, para el bien de nosotros.”

“Enseñarnos a amar a Jesús.”

Enseñar bien quiere decir, en estos casos, transmitir saberes específicos y normas de conducta morales. Esta demanda ampliada de

enseñanza implica una disposición ampliada de aprendizaje. Es una extensión del crédito de autoridad que sostiene la posición del docente. Manifestaciones como éstas son mucho menos frecuentes en las escuelas con alumnos provenientes de familias de clase media o alta.

En una entrevista realizada en una de ellas se establecieron explícitamente los límites de la autoridad conferida a la palabra del docente:

“La maestra no tiene por qué enseñarte lo que está bien o lo que está mal. Eso le corresponde a los papás.”

De acuerdo con este análisis general, el pacto de aprendizaje dentro del aula está sostenido sobre la extensión de un crédito de autoridad a la palabra del docente. Este crédito tiene la medida de las expectativas de aprendizaje y señala los límites de reconocimiento de la palabra y la acción del educador. Sin embargo, en todos los casos se pone de manifiesto la demanda de adecuar la relación a los atributos o circunstancias personales. Se demanda comprensión y ayuda, que quiere decir, en algunos casos, adaptación de las modalidades de enseñanza a las competencias de cada uno y, en otros, consideración de circunstancias problemáticas personales que dificultan la aprehensión de saberes.

Esta demanda que funciona como límite de la acción de la maestra o el maestro dentro del aula es la que más claramente aparece formulada a partir de una noción de derecho *de niño*. Quien formula esta demanda es un sujeto dispuesto a reconocerse incompleto en su desarrollo, necesitado de orientación, afectado por emociones que no conoce del todo o no sabe ma-

nejar todavía. Un sujeto que reclama, en síntesis, desde una posición de niño.

3.3. Derechos de los niños y creencias de los maestros

Desde el otro polo de la relación también hay una imagen, un reconocimiento de la situación del alumno. Nuevamente, la cuestión de los derechos es solamente uno de los componentes de esta imagen. A través de las entrevistas con los docentes y directores disponemos de distintas definiciones de la condición infantil y diferentes percepciones acerca de los derechos de los niños en tanto que alumnos.

Lo específico de la infancia fue definido de tres modos distintos. El primero, que se repite en una larga mayoría de las entrevistas –casi todas–, distingue el orden adulto del infantil, por lo auténtico, espontáneo, franco, sincero y creativo que sería propio de éste y se habría atrofiado en aquél:

“Los chicos son espontáneos. Actúan por impulsos, son muy sinceros. Si mienten, si se equivocan, bueno, retroceden y lo dicen. Son frescos, ésa es la característica. Actúan con más soltura y con más libertad, no están tan estructurados como los mayores, con el qué dirán, por no quedar mal. El chico en eso no piensa, por suerte, todavía.”

“Son mucho más piolas. Tienen algunas de las cosas mucho más claras. De repente es como que van más a la solución que en quedarse en la simple queja. Al menos es lo que me pasa con estos grupos...”

“Los chicos son auténticos, sinceros, espontáneos, más alegres que los grandes, más frontales. Tienen valores más altos que los mayores: compañerismo, solidaridad.”

La segunda imagen refiere a las carencias, a las necesidades asociadas con la condición infantil. Habitualmente es presentada como la contracara de la anterior. Según esta imagen, los chicos:

“Se distinguen por su falta de límites. No reconocen responsabilidades evidentes. Son frágiles.”

“Necesitan protección.”

“Tienen resistencia a aceptar normas de convivencia.”

Hay una tercera imagen que se presenta solamente en un caso. Según esta visión los niños serían:

“El niño es como la arcilla, se puede modelar. El niño tiene frescura, no tiene maldad, la adquiere del medio. Con él podemos hacer cosas hermosas.”

Arcilla para modelar, materia disponible para la intervención de los adultos a través de la enseñanza. Nos interesó recuperar esta lectura de la condición infantil para tratar de establecer en qué medida los derechos atribuidos a los alumnos en tanto que niños dependían de ella.

En el mismo sentido, otra de las preguntas de nuestro cuestionario indagaba acerca de aquello que el maestro o la maestra consideraba que eran sus obligaciones fundamentales respecto de los

alumnos. Estas respuestas traducen, de modo indirecto, otra forma de representarse los derechos de los niños, en la medida en que establecen aquello que, en tanto que alumnos y por el solo hecho de serlo, pueden reclamar con justicia o, sencillamente, merecen. Las obligaciones o prohibiciones que los docentes perciben como constitutivas de su rol se presentan como:

“No abusar de la autoridad de docente.”

“Los límites están puestos por los padres. También hay límites en el tratamiento de ciertos temas que tienen que ver con las normas escolares.”

“Faltar el respeto, coartarlos en sus libertades, no exigirles respuestas de adultos.”

“Faltar el respeto, censurar lo que dicen o menospreciarlos, agredirlos verbalmente o de otra manera, discriminarlos.”

“Defraudarlos.”

“No discriminar a ningún niño por ninguna índole.”

Estas respuestas muestran el otro lado del pacto de civilidad escolar: no agredir física ni verbalmente. Esta imagen se completa con otros dos imperativos señalados en casi todas las entrevistas: la obligación de respetar las libertades de los chicos, sobre todo las de opinión; y el imperativo de actuar coherentemente con aquello que se transmite como enseñanza moral.

Cuando solicitamos en forma explícita una definición y una enumeración acerca de los derechos de los niños, éstas fueron pre-

sentadas como cuestiones relacionadas sólo de modo indirecto con el espacio de la escuela. Según los docentes, derechos del niño son:

“Lo que la sociedad les debe brindar indispensablemente para tener una buena niñez: afecto, alimentación, vivienda.”

“Una serie de postulados muy importantes que sería bueno que se tengan en cuenta más de lo que se tienen: los chicos de la calle, violaciones del derecho a la alimentación y el derecho a la educación, una vivienda digna. Corresponden a toda persona por el solo hecho de serlo, son como una cosa escrita de algo que es obvio. Es una manera de proteger.”

“De memoria no te los puedo decir, pero sí los recuerdo, sobre todo lo que recuerdo siempre es que todo niño tiene derecho a recibir educación, alimentación, techo... bueno, en este momento no recuerdo todos pero éstos son los que más recuerdo.”

“Bueno, son los derechos que los grandes debemos proporcionarles a los chicos, eso es lo que te puedo decir, cosa que muchas veces ni desde los grandes ni desde los gobiernos se da. Sería lindo que sean posibles. Que no sean como aparecieron por todos lados, esos afiches con los derechos del niño que están ahí, que alguno que otro los lee. Sí, se pusieron en los grados, toda la historia, pero no es solamente el póster. Alguien se detiene a leerlos, pero el hecho es llevarlos a cabo.”

“...no está enunciado así pero es una idea: proporcionarles, pero de verdad, algo mejor, una sociedad mejor.”

“No sé. No los conozco, yo te puedo decir qué considero yo. El derecho del niño, primero de todo es la personita que es respe-

table antes de nacer y que tiene que ser escuchado siempre; que a pesar de que es chiquito y no entiende algunas cosas él puede participar y se lo puede ir formando y educando poniéndole límites. Tiene derecho a una educación, a una buena salud y tratar de formar un chico feliz y pleno en todo. Ésos son sus derechos.”

“Un derecho es algo natural, imprescindible y que a nadie le puede faltar. Eso para mí es un derecho; inviolable además. Que nadie se los puede quitar. Eso es un derecho.”

Hay varias observaciones a propósito de estas respuestas. La primera es la atribución de naturalidad a los derechos, que es en realidad el reconocimiento de una falta social. De acuerdo con esta idea, existe un derecho allí donde lo que sólo debería ocurrir de una manera, ocurre de otra.

La segunda refiere al contenido de los derechos definidos o enumerados. La mayoría de las respuestas se concentran en los problemas asociados con los derechos habitualmente llamados sociales (comida, vivienda, educación en general). Nuevamente, el derecho aparece allí donde la falta es más evidente o de resolución más urgente.

Finalmente, las respuestas proponen una atribución y un reconocimiento de responsabilidades. Todos los entrevistados reconocen la efectiva vigencia de los derechos en primera persona y en forma de obligación –son “nuestras” obligaciones–. A pesar de ello la función docente no parece suponer aquí ningún compromiso particular sino que se engloba en la obligación generacional de los adultos. El maestro postula la existencia de

una responsabilidad y la asume en la condición de adulto. Pero no existe, al menos en estas primeras respuestas, una distribución clara de responsabilidades entre las distintas instituciones encargadas de las tareas de socialización del estado, la sociedad, la familia y la escuela.

4. LOS DERECHOS COMO OBJETO DE SABER: LECTURAS DE SU FORMULACIÓN LEGAL

Cuando comenzamos con esta investigación dudábamos de que existiera un conocimiento consciente y cierto de aquellos derechos de los niños que la convención internacional y las ratificaciones nacionales han sancionado legalmente. Menos aún confiábamos en la posibilidad de que nuestros entrevistados pudieran tomar distancia y proponer una definición acerca de un tema que, a nosotros mismos, nos resultaba, por momentos, escurridizo. Pero a veces uno se lleva sorpresas. No sólo la mayoría de los chicos podía repetir más o menos rápidamente cinco o seis derechos de la larga lista que compone la declaración internacional, sino que muchos propusieron definiciones que, con mucha sencillez, presentan el tema en toda su complejidad. Algunas respuestas a la pregunta “¿Qué son los derechos de los niños?”:

- Algo que los padres te dejan hacer.
- Algo que se tendría que respetar (no a nosotros sino a “los de la calle”, los que están mal).
- La igualdad.
- Lo que tiene que hacer un niño siempre.
- Lo que le tienen que permitir a un chico.

- Lo que tendría que tener un chico.
- Una cosa que hace o debe hacer el presidente.
- Algunas son obligaciones y otras cosas que se necesitan.
- Como obligaciones para los adultos.
- Lo que pueden hacer los niños.
- Que no te maltraten.
- Que te dejen vivir una infancia.
- Que no te abandonen.
- Pensar más allá de los grandes.
- Ser considerado más allá de la edad.
- No recibir obligaciones de grande.
- Lo que pueden decir.
- Tener derechos es poder hacer a pesar de ser niño.
- Derechos como los demás, como la gente grande, porque somos todos iguales, solamente hay diferencias de edad (grandes y chicos).
- Derecho a opinión (la edad no hace a la razón) "porque a veces tenemos la razón".
- Son normas para ser un niño.
- Un ventaja o permiso respecto de los grandes.
- Algo que uno puede hacer.
- No tendría que haber derechos de los niños, toda la gente tendría que tener los mismos derechos.
- Todos somos seres humanos.
- Son libertades, la libertad de hacer cosas.
- Son cosas que los niños pueden hacer o que tienen derecho a tener.
- Que no nos peguen los padres.
- Ser educado.

- Lo que la gente tiene que cumplir sobre los niños.
- Derecho a que nos eduquen.
- A tener un hogar.
- Leyes que nos protegen, pero no leyes como las que hace el juez que son leyes y nada más. Leyes del cariño, del amor, todo eso...
- Que no sólo manda el presidente que nos mira por encima del hombro y sólo se preocupa de los más ricos.
- Derechos para poder hacer cosas, para conocer el mundo y saber cómo son las personas.
- ¿Un derecho? Y, un derecho es algo... cómo te puedo decir... no sé. Un derecho que tenés... y salir con tus amigos, también un derecho medio feo es estudiar, también un derecho es divertirse, no vas a estar todo el día así con cara mala.
- Protección.
- Un derecho es estudiar, que te den la libertad cuando vos querés, y jugar, también es un derecho.
- Para mí un derecho es que te presten atención.
- Lo que nos gusta hacer y tenemos que hacer y a veces no nos dejan hacer.
- Son como reglas que tienen que respetar al niño.
- Que te permitan hacer una cosa que a vos te gusta.
- Que te permitan vivir en una casa, comer. Son como derechos para todos.
- Lo que se merece el niño por ser niño. Es el porvenir del mundo.
- Son como reglas estatales para los niños.

Estas respuestas ilustran algunos de los problemas asociados con la enunciación, la representación y la vigencia de los derechos.

Los derechos del niño en la escuela

Algunos de estos problemas refieren en particular a los derechos de los niños, otros no.

Aparece, en primer lugar, la cuestión de los criterios propuestos para definir al titular de los derechos. El primero y más evidente tiene que ver con una diferencia etaria obvia, sancionada socialmente con capacidades y atribuciones diferenciales, que vienen determinadas por límites difusos pero no por ello menos efectivos.⁶ Ahora bien, según se trate del contenido de estos derechos, se enuncian como propios o no. Nuevamente el caso de los derechos sociales parece establecer diferencias. Sobre todo cuando se trata de alumnos de escuelas de barrios de alto nivel socioeconómico, los derechos de los niños cuyo contenido remite a la cuestión social son presentados como derechos de *otros* niños.

La segunda observación tiene que ver con la atribución de responsabilidades. Los derechos de los niños: ¿a quién obligan? Las dificultades en la identificación de un responsable pueden atribuirse a indefiniciones propias de la noción *genérica* misma de derecho: los derechos reclamados desde la participación en un sujeto colectivo indeterminado instituyen una obligación indeterminada. La politización de los derechos supone realizar una interpelación en particular para obtener el reconocimiento y el compromiso de una comunidad o sujeto en particular. La responsabilidad sobre el cumplimiento de los derechos de los niños, así en general, sólo puede atribuirse a los adultos en general, es decir,

⁶ En las sociedades contemporáneas, donde no existen ritos de iniciación generalizados, el pasaje a la adultez coincide con el ingreso en el mercado de trabajo y en el mercado matrimonial.

Los derechos del niño en la escuela

a un sujeto no constituido institucionalmente. En términos políticos: un sujeto inexistente.⁷

Debemos desviarnos un poco antes de introducir nuestra tercera intervención. En el momento en que realizábamos nuestro trabajo de campo (julio y agosto de 1993) estaba en marcha una campaña de difusión de los derechos del niño, impulsada por UNICEF-Argentina, y que implicaba una fuerte presencia en los medios de difusión masivos, fundamentalmente la televisión. No hace falta insistir en el suplemento de credibilidad de que se benefician los enunciados cuando se realizan a través del medio televisivo, sobre todo en los chicos. A este motivo podríamos atribuir la relativa facilidad con que los chicos enumeraron los derechos de los niños, sobre todo aquellos que eran tema de los spots y programas: los relacionados con la protección de los malos tratos y la respuesta a necesidades sociales.

Para formular nuestra última observación, volvamos sobre esta respuesta:

- *No tendría que haber derechos de los niños, toda la gente tendría que tener los mismos derechos.*

Esta proposición identifica el dilema que produce la enunciación de derechos restringidos a grupos particulares. Es un dilema clásico que se plantea cada vez que se propone un concepto para defi-

⁷ Esta observación sigue el razonamiento propuesto por Hannah Arendt, a propósito de los derechos del hombre, en el trabajo citado anteriormente.

nir la justicia. ¿Un trato justo es un trato igual? ¿Un trato justo es un trato que retribuya proporcionalmente las desventajas proporcionales en la distribución social de capacidades? Pero, ¿aquel que compensa una desventaja no reproduce, desde su posición de compensador, la posición del aventajado? Las respuestas a estos interrogantes suman bibliotecas enteras.⁸ No es nuestro propósito ensayar una aquí. Nos interesa dejar sentado todo lo que decimos cuando decimos “derechos de los niños”.

⁸ Aunque puede encontrarse una presentación accesible y razonablemente exhaustiva en la *Teoría de la democracia* de Giovanni Sartori. Buenos Aires, Alianza, 1991.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Después de nuestro análisis podemos afirmar, con la cautela que las dimensiones de nuestra población de estudio sugiere, que una noción de derechos está presente en el universo de significados que modela las relaciones que se establecen en la escuela. Esta presencia tiene dos formas: la suposición de unas reglas, de alcance general e incondicionadas, que contribuyen al reconocimiento del papel de alumno, y que son exteriores y permiten formular un juicio acerca de las regulaciones que organizan el espacio institucional.

Estas reglas modelan los juicios acerca de las regulaciones de los usos del tiempo propio, de los usos del lenguaje, de los usos de los objetos y de las relaciones de aprendizaje.

Los derechos mentados en el juicio sobre las regulaciones de los usos del tiempo, del lenguaje y de los espacios físicos en su dimensión instrumental pueden sumirse en una idea general de libertad como ausencia de obstáculos: ausencia de obstáculos para la acción, ausencia de obstáculos para la expresión, ausencia de obstáculos para la habitación del espacio.

Los derechos que pueden postularse a partir de los juicios sobre las regulaciones de los usos simbólicos de los objetos pue-

den formularse como derecho al reconocimiento de la propia singularidad.

Los derechos referidos en las demandas sobre las regulaciones de las relaciones de aprendizaje se corresponden con aquellos tratos de parte de sus mayores de que se postulan acreedores quienes se encuentran en una condición temprana en el desarrollo personal.

Son estos últimos derechos los que, como componentes significativos del universo de significados escolares, están más precisa y directamente asociados con la condición infantil. Si se aceptan las definiciones generales en las que hemos englobado a los derechos citados en los párrafos anteriores, se observará que, en realidad, podrían predicarse tanto de los niños como de toda otra persona. No sorprende en este sentido que las diferencias en la definición de estos derechos registradas en las distintas escuelas no resulten significativas más que para un análisis en detalle. En efecto, los derechos, como objetos de la cultura, tienen cierta capacidad de trascender las barreras más inmediatas que separan a los grupos.

Podemos también proponer que existe cierta congruencia en la definición de los derechos mentados por los niños y por los docentes. Podemos entender esta congruencia como resultado de lo que hemos denominado pacto de civilidad escolar.

Finalmente, el hecho de que los *saberes* sobre los derechos no se correspondan, en su definición y relaciones, con las *creencias* acerca de los derechos indica un fenómeno histórico y un problema teórico. El primero tiene relación con la dificultosa operación simbólica que supone articular discursos que enlacen derechos de distintas generaciones (libertades individuales genéricas y dere-

chos de los niños). Las reglas se aprenden, recordemos, en ejercicios repetidos. El problema teórico corresponde a todos los derechos predicables respecto de particularidades y se resume, de acuerdo con su formulación clásica, en los diversos modos de preguntarse acerca de la justicia.