



Los Derechos de los Niños y Niñas en el Sistema Educativo en España

ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN



**Título**

Los Derechos de los Niños y Niñas en el Sistema Educativo en España. Análisis de la situación

© Educo

© GSIA

Se permite la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento siempre que se mencione la fuente y se haga sin fines comerciales.

Impreso en España

Primera edición: Diciembre 2016

Coordinación: Kepa Paul Larrañaga

Equipo de investigación:

Kepa Paul Larrañaga, Elisa Muñoz, Concepción Portellano, Olga Berrios, Gonzalo de Castro, Restituto Ramos, Clarisa Giamello

Producción general de la investigación:

Equipo de Educación y Acción Social de Educo y equipo de GSIA

Maquetación: Elena Martí

Corrección: Christine Antunes

Contenido

Prólogo	5
1. Introducción	7
2. El Derecho a la Educación en España	9
2.1 Marco teórico del Análisis Situacional de los Derechos de la Niñez sobre el derecho a la educación	9
1.2 Descripción del sistema educativo en España	12
3. Metodología	24
3.1 Trabajo sobre fuentes secundarias	24
3.2 Trabajo sobre fuentes primarias	24
3.3 Análisis cualitativo del material de campo recopilado:	27
4. Exposición de resultados desde una perspectiva de niños y niñas	28
4.1 "No tenemos tiempo libre"	29
4.2 "Se nos envía desde muy pequeños al instituto"	32
4.3 "Si te descuelgas del ritmo del instituto quedas fuera"	35
4.4 "Mayor flexibilidad para poder adaptarnos"	37
4.5 "Repetir un curso escolar supone perder todos los amigos"	39
4.6 "También nos interesa estar en paz en la escuela e instituto"	42
4.7 "Nuestra participación es simbólica"	44
4.8 "Nos aburrimos"	46
4.9 "Que nos escuchen más en clase"	49
4.10 "También nos interesa nuestro futuro"	50
5. Discusión y análisis en base a afirmaciones de niñas y niños	53
5.1 Hallazgos de vulnerabilidades	53
5.2 Análisis multicausal	65
CONCLUSIONES	70
Referencias bibliográficas	76
Anexos	78
Anexo 1. Dinámicas en grupos focales con niños, niñas y adolescentes	78
Anexo 2. Prescriptores de este estudio por sectores	84

Agradecimientos:

Este estudio no hubiera sido posible sin la participación ni la cooperación de todas aquellas personas, organizaciones y colectivos que desinteresadamente opinaron, documentaron, e informaron sobre los derechos de los niños y niñas y el sistema educativo. Todas las miradas han construido una imagen, compuesta de todo lo revelado en este informe.

Así, a todas las distintas personas adultas que han participado, queremos agradecerles habernos dado las pistas suficientes. Pistas sobre las cuestiones conceptuales que desde cada uno de sus puntos de vista nos han ayudado a construir un relato unitario de esta imagen sobre los derechos de los niños y niñas en el sistema educativo.

A las organizaciones que nos han ayudado a poder mantener conversaciones con las niñas y los niños: Comisión de Participación Infantil de la Mancomunidad de Servicios Sociales Mejorada-Velilla, Comisión de Participación infantil y Adolescente de Rivas-Vacía Madrid, Asociación Barró (Madrid), Asociación Síndrome de Down TEIMA (Ferrol), Fundación Marianao (Sant Boi de Llobregat) y Sevilla Acoge.

A los niños, niñas y adolescentes que con sus palabras, ideas y puntos de vista heterogéneos nos ilustran y explican cuestiones concretas de sus vidas cotidianas y del presente inmediato en el que se desarrollan.

¡Muchas gracias a todos y todas!

Prólogo

La existencia de una *Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)* se considera un hito en el ámbito del derecho internacional, y ello por distintas razones. Una parte de ella se refiere a los sujetos protagonistas de la norma y asimismo a la naturaleza de los derechos reconocidos a los mismos. No obstante, la Convención no solamente especifica los derechos humanos que atañen a los niños, niñas y adolescentes, sino que establece las obligaciones de los Estados frente a los mismos. Se debe a que forma parte del bloque de los nueve tratados básicos de Derechos Humanos, compartiendo con estos el carácter voluntario de la adhesión a los mismos, así como la obligatoriedad de aplicar sus disposiciones y de informar periódicamente de su efectivo cumplimiento, en caso de haberlos ratificado.

En otro plano suele destacarse que la CDN representa la culminación de un largo proceso que tuvo lugar a lo largo del siglo XX, desde que la naciente Sociedad de Naciones proclamara la primera *Declaración de los Derechos del Niño* en 1924, hasta la aprobación por las Naciones Unidas de la propia Convención, en 1989. Los cambios sociales sucedidos en este período fueron transformando también la imagen y el contenido de la infancia, entendida esta como el espacio social destinado a los seres humanos en su niñez. De este modo, la CDN viene a reflejar la imagen de la infancia moderna, concebida según los cánones deseados por las sociedades industriales dominantes.

A la vista de lo anterior podría decirse que los derechos de los niños y niñas han logrado situarse en el nivel más alto del reconocimiento de derechos humanos. Sin embargo, esto no debe considerarse como un punto de llegada, sino como uno de partida, como los cimientos de un edificio de derechos "en construcción"¹. Una construcción en la que quedan comprometidos los llamados Estados Parte en la Convención, pero a la que también están convocadas las organizaciones de la sociedad civil en general, así como las que trabajan en la defensa de la infancia en particular, sea en el campo de la cooperación internacional al desarrollo, o en el seno de los países que se consideran a sí mismos como más desarrollados.

El trabajo que aquí se presenta constituye en sí una respuesta a dicho compromiso. Así, tal como se explica en su introducción, dos organizaciones de infancia, una de ellas más orientada a la acción y la otra más inclinada hacia el estudio y la investigación social, se han unido para poner el foco, de manera particular, en el análisis del cumplimiento del derecho a la educación que tienen los niños, niñas y adolescentes en España.

1

Gaitán, L. y Liebel, M. (2011) *Ciudadanía y derechos de los niños*. Madrid: Síntesis/U.P.Comillas

Sobre la originalidad de este estudio es posible destacar, al menos, dos aspectos. El primero, que se ha operado al revés que en otras ocasiones, donde los modelos “desarrollados” se adaptan a contextos sociales “en desarrollo”. Por el contrario, la metodología aplicada en este caso para la recogida y el análisis de datos, así como para la organización del informe, ha partido de la diseñada y experimentada en la planificación de acciones de cooperación internacional, para adaptarse a las características del campo de la educación en nuestro país, el cual queda descrito con claridad en el primer capítulo.

El segundo aspecto más destacable (y notable desde un punto de vista sociológico) es el de haber adoptado un punto de vista “centrado en la infancia”. De este modo, todo el análisis pivota sobre el contenido de los discursos infantiles que se han producido a través de los distintos grupos de niños y niñas, en los que se han utilizado técnicas cualitativas de tipo altamente participativo.

Hacer investigación con niños no requiere la invención de técnicas exóticas o diferentes de cualquiera de las que se encuentran a mano del investigador social, pero sí aplicarlas de modo cuidadoso y respetuoso con las formas de expresión y los tiempos de los niños y niñas. Al haberse hecho así en este estudio, los resultados que se ofrecen no son tanto las respuestas o reacciones infantiles a demanda del investigador (como sucede en otras investigaciones al uso), sino que se corresponden con los temas por los que niños y niñas se han mostrado interesados o preocupados en los grupos, sea en relación a sus estudios, a la vida en el entorno escolar, a sus relaciones, o a su presente como estudiantes y también, por qué no, a su futuro como jóvenes.

Sin duda la lectura de los frescos comentarios espontáneos de los niños y niñas contenidos en el capítulo 4 suscitará distintas reflexiones a quienes se detengan en ellos. No obstante, en el capítulo que cierra el informe se ofrece un interesante conjunto de pistas para centrar el debate en torno a los hallazgos extraídos de aquellos.

Dicho esto, no queda otra cosa que concluir este prólogo, con el fin de no demorar la entrada de lleno en la lectura del texto. Mas antes es preciso felicitar, y agradecer, la iniciativa concertada de las dos asociaciones promotoras del estudio, tanto como el trabajo realizado por los autores de la investigación y del informe, así como la colaboración de cuantas personas –niñas y adultas- se han prestado con interés y entusiasmo a ofrecer sus reflexiones y puntos de vista para que estos pudieran ver la luz.

Las Matas, 19 de octubre de 2016

LOURDES GAITÁN
Socia fundadora de GSIA

1. Introducción

Este estudio surge del acuerdo de colaboración entre Fundación Educación y Cooperación (Educo) y Asociación GSIA para la realización de un Análisis Situacional de los Derechos de la Niñez (ASDN) en España.

Fundación EDUCO, en su decisión de fundamentar su Plan Estratégico (2015–2018), opta por la realización de distintos ASDN en los países de su área de influencia como organización, para permitir la toma de decisiones estratégicas informadas y con el objeto de mejorar en su comprensión de las principales barreras a las que se enfrentan niños, niñas y adolescentes para el disfrute de sus derechos.

En el caso español se decide coliderar esta investigación entre la asociación GSIA y Fundación EDUCO como oportunidad de construir una comprensión mutua entre organizaciones de la sociedad civil que comparten una visión y enfoque de trabajo alineado con el marco propuesto por la Convención sobre los Derechos del Niño. Resultando, una coplanificación, complementación y cocapitalización de los resultados para un aprendizaje mutuo.

Los *Análisis de los derechos del niño* integran un enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo en el contexto de los países en estudio. Así, tienen el objetivo de conocer el estado actualizado de los derechos del niño y de la niña en un determinado país, y las causas en relación a las deficiencias y desigualdades como garantía de conformar estrategias nacionales con respecto al logro de objetivos en relación con la infancia

Así, los *Análisis de los derechos del niño*, en la cooperación para el desarrollo, buscan:

- Identificar las tendencias, pautas y causas de las principales vulneraciones sobre los derechos del niño y de la niña.
- Determinar las condiciones que impiden superar las vulneraciones identificadas en base a las condiciones sociales, políticas y económicas que son desfavorables para hacer realidad los derechos del niño y de la niña.
- Analizar si en las políticas, en las leyes y planes nacionales se priorizan los servicios y las intervenciones que tienen como objetivo la superación de las vulnerabilidades para lograr un entorno que permita hacer realidad los derechos del niño y de la niña.

El enfoque metodológico para la realización de este ASDN se basó en los siguientes manuales:

- UE-UNICEF. (2014) *Manual de los Derechos del Niño: Integración de los derechos del niño en la cooperación para el desarrollo*. Edición: Fondo de las

Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). División de Programas.

- Save the Children Sweden. (2008). *Child Rights Situation Analysis*. Edición: Save the Children Sweden. Regional Office for Southeast Asia and Pacific.

Teniendo en cuenta la proyección y el diseño de herramientas de *Análisis de los derechos del niño* para la cooperación para el desarrollo y con una programación concreta para realidades socioeconómicas y políticas distintas a la española, se ha precisado reprogramar las herramientas de análisis-ASDN para cumplir sus objetivos en el contexto español, más complejo, en relación a su realidad jurídico-administrativa con respecto a la infancia y adolescencia, y dado su arraigo en su cultura legislativa. Si bien se ha conservado la forma de analizar los resultados en torno a los “hallazgos de vulnerabilidades” y el “análisis multicausal”.

Todas las adaptaciones en el plano metodológico para realizar esta investigación en España han quedado validadas durante el proceso, además de haber optado por metodologías clásicas y fundamentadas en las investigaciones de índole cualitativa.

Se ha apostado de manera decidida para este estudio por el uso de metodologías adaptadas a la investigación con niños y niñas. De esta manera, se garantizó durante el ASDN que todos los procesos en los que participaron niñas y niños contribuyeran a la mejora de su derecho de participación. Así, se mantuvieron los siguientes estándares en las actividades que conllevaron participación de niñas, niños y adolescentes (en adelante NNyA):

- Estándar 1. Las NNyA reciben información transparente y adaptada, y son tratadas y tratados con honestidad.
- Estándar 2. La participación de las NNyA es voluntaria.
- Estándar 3. La participación de las NNyA es respetuosa, se toman en cuenta sus opiniones, pertenencias religiosas y socioculturales, y no compromete el disfrute de otros derechos.
- Estándar 4. La participación de las NNyA es relevante y pertinente.
- Estándar 5. La participación de las NNyA es inclusiva.
- Estándar 6. La participación de las NNyA es segura y toma en consideración los riesgos potenciales.
- Estándar 7. La participación de las NNyA es amigable (lenguaje y entorno) con la infancia.
- Estándar 8. Las personas responsables de las actividades en las que participan las NNA han recibido la formación adecuada.
- Estándar 9. La participación de las NNyA está sujeta a rendición de cuentas.

El marco de referencia para el análisis es el de los derechos del niño tal y como son definidos en la Convención de las Naciones Unidas de 1989, ratificada por España. Sin embargo, con el fin de acotar el campo de investigación, se decide que siendo la escuela un espacio social principal para niñas y niños en la consecución y desarrollo de sus derechos, realizar la misma con el objetivo principal de conocer cómo se ajusta el sistema educativo español a los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

2. El Derecho a la Educación en España

2.1 Marco teórico del Análisis Situacional de los Derechos de la Niñez sobre el derecho a la educación

Enunciado de los artículos: 28 y 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño

Artículo 28

1. *Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:*
 - a) *Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;*
 - b) *Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;*
 - c) *Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;*
 - d) *Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas*
 - e) *Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.*
2. *Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención*
3. *Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.*

Artículo 29:

1. *Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:*

- a. *Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;*
- b. *Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;*
- c. *Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural. 2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.*

Propósitos de la educación: Observación General nº 1

Entre las tareas que realiza el Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas se encuentra elaborar las Observaciones Generales (en adelante O.G.). Dichas O.G. tienen la función de observar puntualizaciones por parte del Comité de los Derechos del Niño para la correcta interpretación de las temáticas que quedan recogidas en la CDN.

Aunque, el total de las ya 20 Observaciones Generales con el último Comentario general sobre la implementación de los derechos del niño durante la adolescencia forman un conjunto coherente donde se entrelazan ideas y contenidos, se ha tomado como referencia principal la nº 1: Los propósitos de la educación, por razón de la cuestión que se trata, la educación.

De esta manera, la O.G. nº 1 más los artículos de la CDN: 28 y 29 concretamente, incluyéndose, a su vez, el total del cuerpo de artículos de la CDN más el conjunto de O.G., constituyen el marco teórico de esta investigación, que tiene como objeto general el ajuste del sistema educativo español a las premisas de la CDN presentadas, más específicamente el análisis y la verificación de las vulnerabilidades y sus causas: superficiales, subyacentes y profundas.

Definición de la educación

A propósito de la definición se toman como párrafos referenciales el: 2, 3 y 4 de la Observación General nº 1.

Así, la educación es la preparación del niño y de la niña para la cotidianidad en su ámbito social y entorno cultural (1) en base a su capacitación en el desarrollo de su personalidad e identidad como de valores vinculados a los derechos humanos (2).

La educación a que tiene derecho todo niño 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 humanos adecuados".

El objetivo es habilitar al niño desarrollando sus aptitudes, su aprendizaje y otras capacidades, su dignidad humana, autoestima y confianza en sí mismo".

Teniendo en cuenta que el espacio educativo rebasa el momento y la etapa de la escolarización unido a la vivencia de experiencias y de aprendizaje: no-formal e informal, para el desarrollo de su personalidad y capacidades (3), en un mundo global donde se aglomeran múltiples valores culturales en su amplitud (4).

"[...] la "educación" es más que una escolarización oficial y engloba un amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje que permiten al niño, ya sea de manera individual o colectiva, desarrollar su personalidad, dotes y aptitudes y llevar una vida plena y satisfactoria en el seno de la sociedad".

"[...] los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a una amplia gama de valores. Este consenso atraviesa las líneas divisorias que han trazado las religiones, las naciones y las culturas en muchas partes del mundo".

De la misma manera, es un derecho subjetivo, no meramente en referencia a la necesaria accesibilidad a la educación: equidad educativa, haciendo efectivo el derecho a la educación de todos y todas (recogido como derecho en el art. 28 de la CDN), sino también a la necesidad de medir su calidad (5).

"El derecho del niño a la educación no sólo se refiere al acceso a ella (art. 28), sino también a su contenido".

Fines de la educación

Es el párrafo 1 del artículo 29 de la CDN donde se indican los objetivos y fines de la educación.

- El desarrollo holístico del niño hasta sus máximas posibilidades;
- El respeto de los derechos humanos;
- Potenciación de su sensación de identidad y pertenencia;
- Su integración en la sociedad e interacción con otros;
- Interacción con el medio ambiente.

Descritos en 6 dimensiones en los párrafos: 6 al 14, de la Observación General nº 1:

- Existe una interconexión entre las distintas disposiciones de la CDN que refuerzan el párr. 1 del art. 29. Derechos que quedan contextualizados en su amplitud.
- La promoción del disfrute de los derechos se da en el proceso educativo. Sin socavar el resto de derechos, p.ej. la participación o la convivencia escolar.
- La enseñanza debe de girar en torno al niño ponderándose el derecho individual y subjetivo a la determinación de la calidad educativa. Y en contra de la discriminación como posible causa del fracaso educativo.
- El necesario planteamiento holístico de la educación encuentra su objetivo general en la potenciación máxima de la capacidad del niño para su participación social.
- La promoción de los valores éticos de la CDN en toda su gama y en todos los contextos sociales: familiares, escolares y comunitarios.
- La educación es una oportunidad para la promoción del resto de derechos humanos. Promocióndose, así, los valores del propio art. 29 de la CDN.

1.2 Descripción del sistema educativo en España

La política educativa en España:

Desde la Ley General de Educación (LGE) de 1970, promulgada durante la dictadura franquista, la democracia española ha conocido otras 6 leyes educativas: LOECE (Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares), LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación), LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), LOPEG (Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes), LOE (Ley Orgánica de Educación) y LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), además de la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) promulgada en 2002 y paralizada en 2004, que careció de aplicación.

Cada reforma y nueva Ley Educativa han introducido matices significativos a tener en cuenta por las transformaciones que reprodujeron en el sistema educativo español. Se menciona entre otras cuestiones: la escolaridad obligatoria hasta los 14 años y la evaluación continua con la LGE en 1970, la incorporación del sistema de colegios concertados en España en el año 1985 con la LODE, la escolaridad obligatoria hasta los 16 años con la introducción de la ESO y el papel más preponderante en la elaboración de los contenidos educativos por parte de las Comunidades Autónomas en 1990 con la LOGSE, la no obligatoriedad de la asignatura de religión y la introducción de la asignatura de Educación para la ciudadanía con la LOE en 2006, la incorporación de pruebas de reválida más la reintroducción de la asignatura de religión con la LOMCE en 2013.

Las críticas, desde distintos sectores sociales, políticos, sindicales, educativos, etc., a las sucesivas Leyes educativas indican una falta de consenso y motivo de sus

múltiples reformas, y por tanto la concatenación de las numerosas leyes en un período de 46 años desde 1970.

Evolución histórica y legislación

Las tres leyes vertebradoras

De las 7 leyes educativas en España desde 1a LGE, tres de estas se consideran vertebradoras del sistema educativo español: la propia LGE, la LOGSE y la LOE.

La LGE sienta las bases de la organización del currículo escolar como de la estructuración del sistema educativo en España, basándose en un modelo de educación conductista, que es más selectivo con los más aptos. Esta estructuración del sistema educativo en sus ciclos y cursos correspondientes se mantuvo hasta 1990, año de la introducción de la LOGSE en España. Estructuración a nivel organizativa que se implantó de manera gradual durante un período de 10 años y a nivel nacional, y tuvo como hito a destacar el intento de regularización de la educación general básica obligatoria hasta los 14 años y en base al principio de igualdad.

La LOGSE modifica a nivel curricular y estructural la LGE de 1970. Y, a su vez, introduce el modelo de educación constructivista que defiende la enseñanza desde una perspectiva crítica y que infunde la consideración del docente como profesional autónomo, primando el valor del error como hecho didáctico. Un modelo constructivista que aún se mantiene. La LOGSE elevó la educación obligatoria hasta los 16 años en España con un itinerario educativo común hasta esa edad con la implantación de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria).

La LOE responde a los criterios establecidos por el intento de reforma educativa de la LOCE que no entró en vigor tras su derogación en 2004. Se trata de un compendio de las dos principales Leyes Educativas que la anteceden: la LOGSE y la LOCE.

La escuela como servicio público

La Ley Moyano, Ley de Instrucción Pública de 1857, fue la primera ley educativa integral en España, instaurada durante el bienio progresista. Esta ley trajo la gratuidad relativa de la enseñanza en el ciclo de primaria, relativa para los niños y niñas de padres que no pudieran pagarla, como su uniformidad y universalidad controlada por el Real Consejo de Instrucción Pública.

La gratuidad y la universalidad del sistema público ha sido garantía de entender la escuela como servicio público. Fue recogido por la LGE en base a la estructuración de la EGB (Educación General Básica) e introduciendo la obligatoriedad educativa hasta los 14 años. Con la adaptación de la LGE, en el primer Gobierno de la democracia española tras la promulgación de la Constitución Española en 1978, y con la implantación de la LOECE en 1980, se regularizaron los órganos de representación para la comunidad educativa, entre estos las asociaciones de padres y madres, y de alumnado. Y no estuvo falta de polémica la LOECE con el debate de la elección de centro educativo de acuerdo con las creencias religiosas de los padres y madres, y en torno a la organización de los Centros Docentes al requerirse la financiación con dinero público de los centros privados y sin contrapartidas para estos centros.

Dicha polémica se ha mantenido a lo largo de las reformas educativas en base a la posición ideológica en torno a la educación en España entre los defensores de la educación pública y los defensores de la educación privada, con gran presencia de la de carácter confesional de los centros religiosos.

La implantación de la LODE en 1985 trajo la creación de la red de centros educativos concertados. El régimen de concertos con los centros de enseñanza de titularidad privada supuso la aceptación de contrapartidas por parte de dichos Centros, por ejemplo, con la gratuidad de las enseñanzas obligatorias.

Educación pública y/o educación privada

El debate ante los dos modelos de titularidad de centro educativo no se mitiga totalmente con la implantación de la red de Centros Concertados con la LODE y la neutralidad ideológica.

Este debate se ha mantenido alrededor de diferentes cuestiones. Recientemente, con la obligatoriedad o no de la asignatura de religión con carácter de evaluable tras la implantación de la LOMCE frente a la asignatura de religión optativa por la asignatura de Educación para la ciudadanía y no evaluable con la implantación de la LOE.

O el debate en torno a la subordinación al ideario educativo del Centro Docente y a la libertad de cátedra del profesorado, recogido por la LOECE. Y así necesitando de la compatibilidad de las libertades del profesor y del Centro Docente tras normativizar la LODE la libertad de cátedra.

Es constatable que tras el debate en torno a la titularidad de centro docente surgen argumentos no tanto en relación con la calidad educativa, sino con el ideario ideológico que cada cual defiende en su caso.

El principio de comprensividad y los itinerarios educativos

El principio de comprensividad y la diversificación con la implantación de distintos itinerarios educativos, marca otra línea en la manera de entender la educación obligatoria en España. El principio de comprensividad busca el proporcionar una educación común al ofrecer una formación polivalente con un núcleo de contenidos comunes en el mismo currículo escolar básico sin tener en cuenta las diferencias, e impidiendo diversificar en ramas distintas a los alumnos y alumnas. En contra, el currículo diversificado discrimina entre las alumnas y alumnos en base a la capacitación y el rendimiento educativo. Así, sobre el planteamiento de libertad de elección se argumenta a favor de la configuración de currículos individuales ofertados por el conjunto de opciones dadas desde los centros educativos.

El debate en torno a la calidad educativa en España ha girado de manera principal sobre estos dos principios. De esta manera, tal y como se ha indicado anteriormente, la LOGSE implantó un itinerario educativo común en el ciclo obligatorio de la ESO. Itinerario que se intentó modificar con la LOCE en 2002, al diversificar dicho itinerario. Así, en base a la reforma de la LOCE en 3º de la ESO se discriminaría entre los alumnos y alumnas de orientación bachillerato y los de

orientación formación profesional en base al rendimiento, o en 4º de la ESO entre los de orientación científica y humanística.

La LOMCE, finalmente, ha implantado distintos itinerarios educativos manteniendo un control de las asignaturas troncales desde el gobierno central, y apoyando la especialización de los centros educativos en áreas determinadas. Razón de establecer, a su vez, en su reforma sobre la anterior Ley Educativa, LOE, las controvertidas reválidas al final del bachillerato y de la ESO. O razón, a su vez, del debate en torno a la cantidad de asignaturas suspensas para repetir curso.

Participación del alumnado: la potestad de los Consejos Escolares

Tal y como se ha indicado, la LOECE instauró los órganos de representación para la comunidad educativa en 1980 al crear los Consejos de Dirección con entrada de distintos agentes sociales en los centros educativos. Pero fue la LODE en 1985 la que creó los Consejos Escolares y la LOPEG de 1995 la que reforzó las funciones de estos Consejos Escolares al adaptarlos a lo establecido en la LOGSE.

La generación de los Consejos Escolares democratizó el sistema educativo al hacerlo más participativo y abrió los centros docentes a la comunidad y a los distintos agentes sociales.

A pesar de la creación de los Consejos Escolares la cuestión a debate fue y sigue siendo la potestad frente al poder de los equipos directivos de los centros educativos. La LOMCE ha reducido considerablemente el poder de los Consejos Escolares frente a los directores, siguiendo lo establecido por la LOCE anteriormente al separar la participación del Consejo Escolar y el equipo directivo, y cambiando el sistema de elección de director de centro al disminuir el peso del claustro y del Consejo Escolar en su elección. Así, con la LOMCE el director del centro tiene potestad para decidir sobre la admisión de alumnos, frente a lo indicado por la LOE al establecer comisiones de admisión en los centros educativos, o de la misma manera atribuye determinadas funciones informativas o de promoción al Consejo Escolar.

La educación infantil

Fue el Comité de Derechos de Niños de Naciones Unidas el organismo que aconsejó a España el refuerzo de la educación infantil tanto de 0 a 3 años como de 3 a 6 años.

Es significativo el índice de escolarización tan elevado en estos ciclos en España, superando el promedio de los países de la OCDE y de UE21, y sobre todo en el primer tramo².

Teniendo en cuenta lo anterior han existido dos tipos de propuestas en relación al primer tramo de la Educación infantil de 0 a 3 años. La implantación de un modelo asistencialista por parte de la LOCE en 2002 para este ciclo de educación infantil frente a un modelo de educación no obligatoria con valor pedagógico de la LOE.

El modelo de evaluación en el sistema educativo español

² MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), “[...] en 2012, en España, el porcentaje de niños y niñas de 2 años o menos escolarizados era de un 30,7%, mientras que en la UE21 el promedio es de los 4,3% y en la OCDE de un 3,8%” Cfr. MECD, *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2014. Informe español*. Madrid. Ed. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pág. 15.

En el año 1995 la LOPEG reforzó la formación continua y del profesorado, y los procedimientos de evaluación del sistema educativo para una adecuación entre el Sistema y su demanda social, regulando los procedimientos de inspección por parte de la Administración Educativa en base a los dispuesto por la LOGSE.

La adaptación al sistema europeo y el proceso de convergencia fueron impulsados por la LOE en 2006 indicándose en la exposición de motivos de la ley: *"El sistema educativo español debe acomodar sus actuaciones en los próximos años a la consecución de estos objetivos compartidos con sus socios de la Unión Europea"*. Adaptación y convergencia basados para la LOE en los Objetivos Educativos para 2010 en tanto a: mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación para una mayor cohesión cultural, social y económica; facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y de formación con sistemas educativos que se adapten a todos los grupos sociales para una ciudadanía activa; y abrir los sistemas de educación y de formación al mundo exterior estableciendo la enseñanza de lenguas extranjeras en un espacio europeo común.

La búsqueda de sistemas de indicadores adecuados para la comparabilidad entre países ha quedado sujeto a los establecidos desde la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) en los últimos años. Así, el informe PISA (Programme for International Student Assessment) de la OCDE analiza el rendimiento de los estudiantes de 15 años en distintas áreas de competencia cada tres años mediante pruebas estandarizadas. Datos que sitúan a España en el último Informe PISA de 2016 alrededor de la media de la OCDE y de la Unión Europea dependiendo de la competencia evaluada.

Por otra parte, las exigencias en el marco de convergencia europeo pasan y pasarán, a su vez, por la necesidad de desarrollo y evaluación en innovación docente e implementación metodológica en relación al programa Horizonte 2020 europeo.

Distribución de competencias educativas entre el Estado y las Comunidades Autónomas

Según el Art. 149 de la Constitución Española (C.E.) y en relación al Art. 27 de la misma: *"El Estado tiene competencia exclusiva para regular las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia"*.

A su vez, la LODE dejó establecido que: *"En todo caso, y por su propia naturaleza, corresponde al Estado: a. La ordenación general del sistema educativo. b. La programación general de la enseñanza... c. La fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de las demás condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español. d. La alta inspección y demás facultades que, conforme al artículo 149.1.30 de la Constitución, le corresponden para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos"*.

Las 17 Comunidades Autónomas (CC.AA.) españolas quedan reguladas por la C.E. y por sus correspondientes Estatutos de Autonomía donde quedan establecidas

las competencias que les corresponden en los distintos ámbitos, también sobre el educativo³.

Entre las competencias, con un alcance similar entre las CC.AA. en materia de educación en España, destaca la administración y regulación de la enseñanza en la totalidad de su extensión territorial autonómica, en los diferentes niveles y grados como en todas las modalidades y especialidades educativas. En todo caso, estas competencias educativas no deben ocasionar perjuicios sobre lo establecido en los preceptos de la C.E. como por las diferentes Leyes Orgánicas. De la misma manera, no deben generar perjuicios frente a la alta inspección del Estado ni en contra de la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de los títulos académicos como profesionales⁴.

Puntos críticos del sistema educativo en España

En España y según datos del MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) de los centros educativos del Régimen General no-universitario para el curso escolar 2015-16: Públicos son 19.093 (67,8%) y Privados / Concertados son 9.069 (32,2%), para un total de 28.162⁵.

De los 8.111.298 alumnos y alumnas en España matriculados en educación no-universitaria en la enseñanza de régimen general para el curso escolar 2015-16: el 68,1% cursa estudios en Centros Públicos, el 25,4% cursa estudios en Centros Concertados y el 6,5% cursa estudios en Centros Privados.

El sistema educativo español cuenta con 670.398 profesores y profesoras para dichos centros educativos de educación no-universitaria, en base a datos del MECD para el curso escolar 2014-15.

A partir de la recopilación de datos procedentes de fuentes oficiales referidas a la educación en España, así como de la consulta de informes y valoraciones frecuentes en la literatura especializada, se ha establecido una serie de puntos críticos que vienen a expresar el "estado de la cuestión" de la educación en España, no solo a través de la presentación e interpretación de los datos, sino también desde el punto de vista de señalados agentes que intervienen, de un modo u otro en el sistema educativo. Para ello se ha analizado un conjunto amplio y actualizado de bibliografía e informes oficiales de índole nacional como internacional.

La TABLA I recoge la situación de la educación en España en correspondencia con la selección de puntos críticos para el sistema educativo, y precisando de manera numerada las indicaciones extraídas más significativas sobre éstos.

3 COMISIÓN EUROPEA, "Given the political and administrative decentralisation of the country into 17 Autonomous Communities, plus the autonomous cities of Ceuta and Melilla, there is a particular need to develop a coordinated education policy to uniformly improve quality, and tackle regional disparities". Cfr. COMISIÓN EUROPEA, (2015). *Education and training monitor 2014. Spain*. Ed. European Commission. Pág. 8.

4 GONZÁLEZ-BUENO, G; BELLO, A; ARIAS, M, "El propio Comité de los Derechos del Niño puso en manifiesto en 2010 la existencia de importantes deficiencias en materias clave como la coordinación entre las distintas administraciones, la eficacia y la coherencia de las intervenciones". Cfr. GONZÁLEZ-BUENO, G; BELLO, A; ARIAS, M, (2014). *La infancia en España 2012-2013*, Pág.19.

5 Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). 2015. *Datos y cifras Curso escolar 2015/2016*. Ed. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

TABLA I: Estado de la cuestión en base a puntos críticos

Nº	PUNTO CRÍTICO	ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ESPAÑA
1	Escolarización	<p>1.1.- La tasa de escolarización en España a los 16 años, hasta el tramo de educación obligatoria, es del 96,3% (MECD, 2013), propia de un país del entorno de la Unión Europea.</p> <p>1.2.- Fuera de los niveles no obligatorios, es significativo el dato de la tasa de escolarización a los 2 años: 52,1%, y del 95,9% a los 3 años (MECD, 2013).</p> <p>1.3.- Como también es de reseñar, la tasa significativamente más baja de escolarización a los 18 años: 49% (MECD, 2013).</p>
2	Elección de centro	<p>2.1.- La opción de elección de centro educativo está llevando a ciertas Comunidades Autónomas, con competencias educativas, a la proliferación de competitividad entre Centros para asegurar la matriculación en los mismos.</p> <p>2.2.- La alta competitividad está haciendo favorecer la publicitación en la oferta de los Centros de cuestiones no propias del ámbito o de materia educativas. La alta competitividad parece no incidir en la diversificación de la oferta educativa (PRIETO, M. y VILLAMOR, P., 2013).</p> <p>2.3.- Y, en consecuencia, pueden existir carencias en la elaboración del proyecto pedagógico del centro educativo al priorizarse una política de competencia en base al tipo de demanda y/o oferta creada (PRIETO, M. y VILLAMOR, P., 2013).</p> <p>2.4.- En otros casos, no es posible atender a las demandas de reunificación de hermanos en los mismos centros educativos al estar determinada su planificación por los recursos e infraestructuras existentes.</p> <p>2.5.- Sucede una aglomeración de ciertos sectores sociales o grupos minoritarios en centros educativos, en su mayor parte de titularidad pública, cercanos o próximos a sus entornos residenciales (RAHONA, M; MORALES, S., 2013).</p>
3	Titularidad del centro	<p>3.1.- Dadas las competencias educativas de las distintas Comunidades Autónomas en España, existe una diferente proporción entre la cantidad de Centros de titularidad pública y privada en los distintos territorios. Destaca la mayor existencia de centros educativos privados en la C. A. de Madrid y en la C.A. del País Vasco (MECD, 2012).</p> <p>3.2.- El tipo de centro educativo, sea privado o público, no incide o tiene un efecto a apreciar en los resultados de evaluación PISA, en cambio sí lo tienen los factores contextuales, por ejemplo, socioeconómicos o el denominado efecto de grupos de pares dentro de los Centros, determinando las diferencias dada la concentración de alumnos y alumnas con características sociométricas determinadas en los Centros Públicos (RAHONA, M; MORALES, S., 2013).</p> <p>3.3.- Se dan diferencias significativas en la cantidad de alumnos y alumnas repetidoras entre centros educativos de distinta titularidad (MECD, 2015).</p>
4	Absentismo escolar	<p>4.1.- La implementación y desarrollo de los programas marco en ciertos territorios y municipios están teniendo un efecto adecuado en el seguimiento de la escolarización durante la educación obligatoria (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2015).</p> <p>4.2.- Pero, a su vez, existe una escasa implementación y repercusión de los programas marco en algunos de los ayuntamientos, dependiendo de las Comunidades Autónomas, con distintos seguimientos de la escolarización obligatoria (CASTRO, M.R., BARREIRO, F., 2013).</p> <p>4.3.- Se solicita la necesidad de una implicación de todos los agentes sociales y educativos (incluidos Administración, centros educativos y AMPAS) en la búsqueda de soluciones desde una perspectiva global.</p>

Nº	PUNTO CRÍTICO	ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ESPAÑA
5	Abandono escolar temprano	<p>5.1.- Estipulado como uno de los mayores retos del sistema educativo español (COMISIÓN EUROPEA, 2015), queda definido por la cantidad de jóvenes de 18 a 24 años que han logrado la Educación Secundaria Obligatoria como máximo y no continúan con la educación post-obligatoria (UNESCO, 2015).</p> <p>5.2.- La Estrategia Europea 2020 señala como objetivo la reducción por debajo del 10% el abandono escolar temprano. España se encontraba, según datos de 2012 en el 24,9%, distando de manera considerable del objetivo europeo según los indicadores de OCDE (MECD, 2014).</p> <p>5.3.- Aunque la tendencia histórica es hacia la reducción, con una tendencia variable por la repercusión de la crisis económica en los años de crisis (UNESCO, 2015).</p> <p>5.4.- La tasa de abandono temprano en 2014 se situaba en el 21,9%, con una reducción del 1,7% con respecto a 2013, tal y como viene indicado en el informe "Sistema estatal de indicadores de la educación 2014/15" (MECD, 2015).</p> <p>5.5.- Según la OCDE la implementación de ciertas políticas públicas educativas, p.ej. la repetición de curso, están contribuyendo al abandono escolar temprano (OCDE, 2015).</p>
6	Ratio de alumnos/as	<p>6.1.- La LOE (Ley Orgánica del derecho a la Educación) con su posterior reforma con la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), estipuló con respecto a la ratio de alumnos por aula, la ampliación hasta un 20% de su número máximo.</p> <p>6.2.- La implementación o no de la reforma de la LOE (LOMCE) hace que determinadas Comunidades Autónomas se acojan o no a distintos criterios, según desarrollen la reforma de la LOMCE en su territorio (JUNTA DE ANDALUCÍA, 2013).</p> <p>6.3.- El aumento de la ratio de alumnos y la falta o la contratación tardía de profesorado en los distintos cursos se ha convertido en una de las demandas fundamentales de las distintas federaciones de AMPAS o de sindicatos de profesores.</p>
7	Tasa de idoneidad	<p>7.1.- La tasa de idoneidad disminuye notablemente sobre todo entre los 12 y 14 años, en el paso de educación primaria a secundaria obligatoria (CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID, 2015)</p> <p>7.2.- A su vez, la "Revisión nacional 2015 de la Educación para todos. UNESCO" (MECD, 2015), indica la no idoneidad de edad con respecto al curso que corresponde dada dicha edad en la Educación Secundaria Post-obligatoria en España.</p>
8	Educación secundaria post-obligatoria	<p>8.1.- La OCDE señala que la Educación Secundaria Post-obligatoria es esencial en la producción de innovación y conocimiento de mayor nivel.</p> <p>8.2.- La OCDE en su informe "Política educativa en perspectiva. España" señala que es menor la proporción de personas en España con estudios de educación secundaria de segunda etapa (OCDE, 2013).</p> <p>8.3.- A su vez, el informe "Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades" (OEI, 2013), destaca la subrepresentación de algunos sectores poblacionales minoritarios, en este caso los NNyA inmigrantes, a causa de la adaptabilidad al sistema educativo español, la compatibilidad entre trabajo y estudios o el contexto socioeconómico y cultural familiar.</p>
9	Formación profesional	<p>9.1.- Según datos de la OCDE, la matriculación en Formación Profesional en España es inferior a la media de los países de la OCDE.</p> <p>9.2.- La incorporación a los ciclos de Formación Profesional es de manera más tardía que quienes se incorporan al bachillerato (CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID, 2015).</p> <p>9.3.- Existe una importante variación en las tasas de titulación en el ciclo medio (del 29,8% al 13%) y superior (del 38,8% al 11,4%) de Formación Profesional (MECD, 2014).</p> <p>9.4.- Aunque la matriculación es inferior, la tasa de titulación en Formación Profesional Superior es del 20% (según datos de 2012) (MECD, 2015).</p>

Nº	PUNTO CRÍTICO	ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ESPAÑA
10	Repetición de curso	<p>10.1.- El 35% de los estudiantes de 15 años ha repetido un curso al menos una vez en España (OCDE, 2015).</p> <p>10.2.- Se dan más repeticiones en los Centros de titularidad pública que privada, tanto en primaria como en ESO (MECD, 2014).</p> <p>10.3.- La OCDE en el informe "Política educativa en perspectiva. España" (OCDE, 2015), indica que la repetición de cursos no mejora los resultados académicos, pudiendo contribuir al abandono escolar temprano a la vez de poder resultar caro para el sistema.</p>
11	Tasa de graduados	<p>11.1.- La significativa diferencia entre la tasa de graduados en Bachillerato: 53,4% frente a la de graduados en ciclos de Grado Medio: 21,7%, según datos del curso 2012/13 (MECD, 2015).</p> <p>11.2.- Teniendo en cuenta, a su vez, la diferencia de matriculados en los ciclos de grado superior y grado medio. Y la orientación más definida de quienes cursan el Bachillerato al ser un ciclo no obligatorio.</p>
12	Fracaso escolar	<p>12.1.- En todo caso, el fracaso escolar explica un déficit de calidad del sistema educativo (MECD, 2015).</p> <p>12.2.- Aunque se está entendiendo el fracaso escolar por la repercusión de lo invertido como retorno, y por tanto como inversión fallida (MECD, 2015).</p> <p>12.3.- El tipo de expectativas de NNyA (Niños, Niñas y Adolescentes) como de sus familiares sobre las oportunidades de la educación formal modifican los resultados educativos (GONZÁLEZ-BUENO, G; BELLO, A; ARIAS, M, 2012). Expectativas que se corresponden, a su vez, con factores socioeconómicos y culturales.</p> <p>12.4.- El efecto peer group effects, referido a que el nivel de conocimientos asimilados por el alumno depende de las características de los compañeros, también puede explicar el fracaso escolar (Fundación BBVA, 2012).</p>
13	Autonomía del centro	<p>13.1.- Sobre datos del informe "Education and training monitor 2014. Spain", solo el 33% del contenido educativo escolar está determinado por los profesores de los centros educativos (COMISIÓN EUROPEA, 2015).</p> <p>13.2.- La promoción de la autonomía de los centros educativos está siendo regulada, por parte de la Administración, a través de la especialización curricular y el desarrollo de proyectos educativos.</p> <p>13.3.- La autonomía de los centros educativos (en ciertas Comunidades Autónomas) puede estar vinculada con la necesidad de aumentar el número de matrículas pero, inversamente, menos vinculada con el proyecto pedagógico del Centro. Por tanto, parece que no se logra una mayor calidad educativa (PRIETO, M y VILLAMAYOR P, 2013).</p>
14	Desafección educativa	<p>14.1.- En el III Encuentro de Ciudades Amigas de la Infancia (CAI) celebrado en Guadalajara, los NNyA participantes reclamaron la falta de espacio en las aulas y la necesidad de cambiar la metodología con el objetivo de disminuir la desafección hacia la Educación (DEFENSOR DEL MENOR DE ANDALUCÍA, 2015).</p> <p>14.2.- Hay que señalar que, según la OCDE, en España en la 1ª etapa de ESO se imparten más horas de clase obligatoria que en la media de los países de la UE21 y la OCDE (MECD, 2015).</p> <p>14.3.- Y, al sustentar la LOMCE, un modelo de evaluación del alumnado en base a medidas de control para buscar la selección del alumnado, y en perjuicio de la evaluación formativa.</p>
15	Evaluación docente	<p>15.1.- No existe en España un sistema nacional de evaluación docente, al depender la evaluación y mejora del profesorado de cada Comunidad Autónoma (OCDE, (2012).</p> <p>15.2.- Tomando datos de la Comisión Europea, el 32% del profesorado en España no recibe evaluación de su trabajo en clase (COMISIÓN EUROPEA, 2015).</p> <p>15.3.- De la misma manera, y en base al mismo informe: "Education and training monitor 2014. Spain", existe una baja valoración y percepción del profesorado en España (COMISIÓN EUROPEA, 2015).</p>

Nº	PUNTO CRÍTICO	ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ESPAÑA
16	Competencias digitales y formación del profesorado	16.1.- Sólo el 14,1% de los profesores y profesoras en España siente necesidad de desarrollar sus competencias digitales para su ejercicio docente (COMISIÓN EUROPEA, 2015).
17	Factores socioeconómicos y culturales	17.1.- El índice ESCS (Index of Economic, Social and Cultural Status) se ha constituido como variable del contexto educativo explicativo del rendimiento académico en numerosos estudios (MECD, 2014). 17.2.- Algunas diferencias de resultados de PISA 2012 parecen explicarse por el índice ESCS, dadas por las características de los alumnos dentro de cada centro educativo. Haciendo depender los resultados de las características de los alumnos y no de los Centros donde están matriculados, PISA 2012 elaboró el índice de patrimonio cultural de las familias en este sentido (CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID, 2015).
18	Equidad educativa	18.1.- Según la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) del año 2008 al 2014 el porcentaje de niñas y niños pobres aumentó del 27,3% al 30,5% en España. La misma ECV señala para el año 2015 que el 29.6% de los niños y niñas españolas se encuentran bajo el umbral de la pobreza. 18.2.- El sistema educativo no corrige las desigualdades en origen de los alumnos, siendo los NNyA (Niños, Niñas y Adolescentes) más desfavorecidos los que obtienen, en general, peores resultados académicos (SINDIC DE GREUGES, 2014). 18.3.- La reducción de los gastos familiares puede repercutir en la calidad educativa de los NNyA (GONZÁLEZ-BUENO, G; BELLO, A; ARIAS, M, 2014), teniendo en cuenta el gasto en extraescolares. 18.4.- Existen quejas y reclamaciones desde algunas AMPAS en relación a la demora de pago de las ayudas y becas al estudio sobre todo durante el período de inicio de los cursos escolares haciendo ostensible la inequidad y discriminación entre niñas y niños, y sus familias. Dando en una falsa gratuidad del sistema educativo en base por ejemplo al poder editorial. 18.5.- Los servicios complementarios a la educación, tales como el transporte o el comedor escolar han dejado de ser recursos para facilitar la conciliación laboral-familiar para convertirse en instrumentos necesarios para la equidad educativa y hacer efectivo el principio de igualdad (DEFENSOR DEL MENOR DE ANDALUCÍA, 2014).
19	Recursos educativos	19.1.- El Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas ha señalado su preocupación por las "dificultades para determinar las asignaciones específicas en el presupuesto nacional destinadas a la infancia" en España. Así como por la falta de información al respecto por parte de las Comunidades Autónomas (GONZÁLEZ, E; GONZÁLEZ, S, 2015). 19.2.- La dotación de recursos no aumenta, en ocasiones, el valor educativo de los servicios porque solo los programas propuestos desde ciertas Administraciones cuentan con recursos asociados, razón de acogerse a veces los centros educativos. 19.3.- Existen diversas reclamaciones en relación a la dotación de recursos en los centros educativos, p.ej. la ausencia de profesionales al comienzo de los cursos en los Centros (DEFENSOR DEL MENOR DE ANDALUCÍA, 2014).
20	Coordinación Administrativa	20.1.- Reclamación desde diversas instancias internacionales: Comisión Europea (COMISIÓN EUROPEA, 2015) y Comité de Derechos del Niño (GONZÁLEZ-BUENO, G; BELLO, A; ARIAS, M, 2014), de la necesidad de una mayor coordinación administrativa en torno a la educación en España.
21	Convivencia escolar	21.1.- Se ha comprobado que, en los centros educativos con proyecto de educación para la solución de los conflictos, se disminuye el número de problemas en las relaciones entre alumnos y alumnas (CABALLERO, M.J., 2010). 21.2.- Las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) han redimensionado los conflictos que ocurrían solo dentro de los centros educativos (TELÉFONO ANAR, 2015). 21.3.- Las razones que están detrás del maltrato son confusas. Especialmente destacable es que los niños y niñas que han agredido respondieron mayoritariamente no saber por qué ejercían este tipo de violencia sobre sus compañeros. La segunda causa más declarada para el acoso tradicional es "gastarle una broma" (SAVE THE CHILDREN, 2016) 21.4.- El 17 % cree que la solución (frente a la violencia a la infancia) consiste en escuchar más lo que los niños y niñas tienen que decir. (EDUCO, 2016)

Nº	PUNTO CRÍTICO	ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ESPAÑA
22	Participación social	<p>22.1.- En el III Encuentro de Ciudades Amigas de la Infancia (CAI) celebrado en Guadalajara, los NNyA participantes reclamaron una mayor atención y escucha, con el objetivo que sus propuestas en los centros educativos se lleven a cabo (DEFENSOR DEL MENOR DE ANDALUCÍA, 2014).</p> <p>22.2.- Los NNyA (Niños, Niñas y Adolescentes) tienen un protagonismo momentáneo con una carencia informativa en la continuidad sobre sus acciones (LUCAS, A; CORTÉS, C; CÁCERES, M^a D, 2012).</p> <p>22.3.- El paradigma establecido por la Convención de Derechos del Niño supone una transformación de las relaciones entre adultos y NNyA (Niños, Niñas y Adolescentes) (SINDIC DE GREUGES, 2014).</p>

Financiación

Párr. 28 de la Observación General nº 1: *"Para ejecutar los planes nacionales integrales de acción destinados a potenciar el cumplimiento del párrafo 1 del artículo 29 se necesitan recursos humanos y financieros hasta el máximo de que se disponga, de conformidad con el artículo 4"*.

TABLA II: Gasto público en educación en relación con el PIB

Años	Incluidos capítulos financieros		Excluidos capítulos financieros	
	Importe (millones de €)	% PIB(1)	Importe (millones de €)	% PIB(1)
2005	40.087,7	4,31	39.732,8	4,27
2006	43.441,3	4,31	43.209,5	4,29
2007	47.266,7	4,37	46.790,8	4,33
2008	51.716,0	4,63	51.122,9	4,58
2009	53.895,0	4,99	53.374,9	4,95
2010	53.099,3	4,91	52.557,7	4,86
2011	50.631,1	4,71	50.343,9	4,68
2012	46.476,4	4,40	46.215,9	4,38
2013(2)	44.976,7	4,29	44.493,6	4,24
2014(3)	44.933,7	4,25	44.002,4	4,16
2015(3)	46.469,3	4,23	46.003,6	4,19

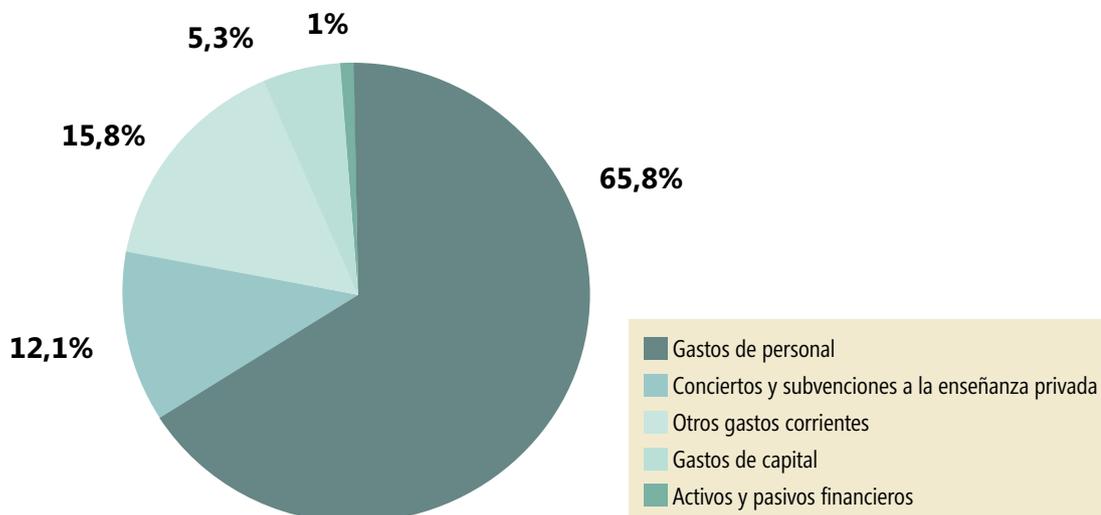
Fuente: MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). Elaboración propia.

(1) PIB: Fuente INE hasta el año 2014 y última previsión del M^o de Economía y Competitividad para 2015 (julio de 2015).

(2) Cifra provisional.

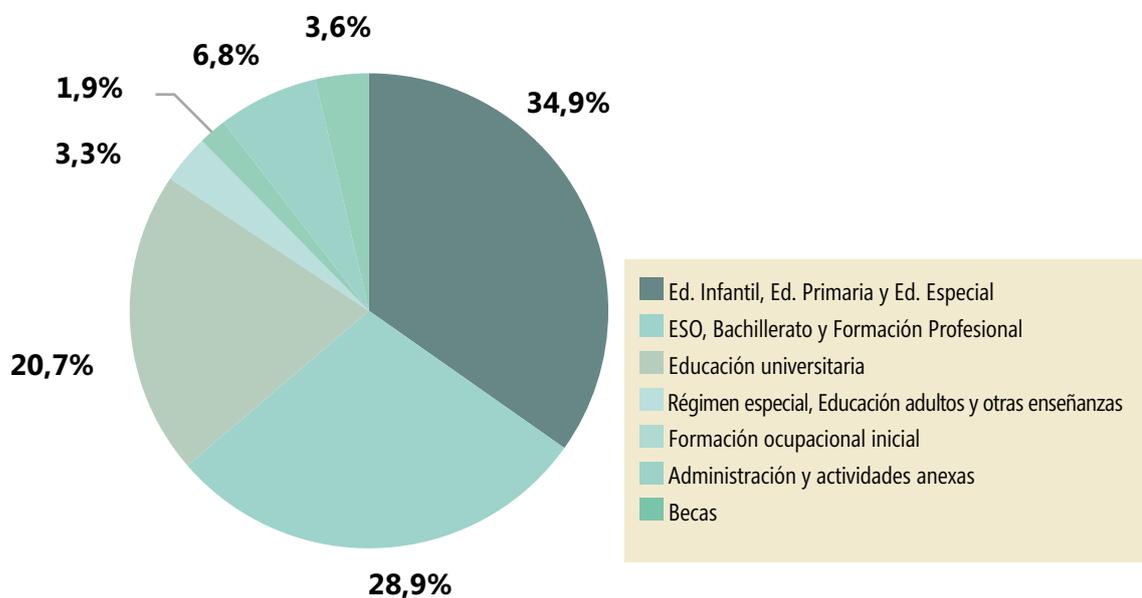
(3) Cifras estimadas para 2014 en base a los presupuestos liquidados disponibles y para el 2015 en base a los presupuestos iniciales.

Distribución del gasto público en educación (incluidos capítulos financieros) por naturaleza económica.



Fuente: MECD (2013).

Distribución del gasto público en educación (incluidos capítulos financieros) por actividad.



Fuente: MECD (2013).

3. Metodología

Considerando la amplitud de la realidad social que abarca un análisis denominado Análisis Situacional de los Derechos de la Niñez en un país, España, con 17 autonomías y 2 ciudades autónomas con competencias propias, se decide en el diseño inicial de la investigación acotar la investigación sobre: Comunidad Autónoma de Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Autónoma de Andalucía y Comunidad Autónoma de Galicia.

También y dado el interés de las organizaciones que participan en esta investigación, Asociación GSIA y Fundación EDUCO, se opta por centrar ésta sobre el sistema educativo en España.

Teniendo en cuenta lo anteriormente señalado se señalan las distintas fases para esta investigación:

3.1 Trabajo sobre fuentes secundarias

Realizándose tanto por el equipo motor como por el equipo de investigación, la lectura de distintos documentos oficiales como no oficiales para la extracción de material sobre una ficha de trabajo común para todos. Analizándose la documentación propia del tema a investigar: el sistema educativo español en relación a la vulneración o no de los derechos de la infancia en base a la Convención de Derechos del Niño de Naciones Unidas. Y, en suma, analizándose en su amplitud (176 documentos) publicados desde principios del S.XXI pero teniendo total preferencia por las ediciones más actualizadas de dichos documentos.

Este trabajo sobre fuentes secundarias se realiza de julio hasta finales de septiembre de 2015.

3.2 Trabajo sobre fuentes primarias

Se inicia el Trabajo de campo a finales de octubre de 2015, finalizándose a finales de enero de 2016.

Durante este período de tiempo se han realizado 6 grupos focales con niños, niñas y adolescentes de edades comprendidas entre los 10 y los 14 años, tal y como se indica en la siguiente tabla:

TABLA III: Grupos focales realizados

GRUPO FOCAL	TIPO de POBLACIÓN	LOCALIZACIÓN
Sant Boi	Fracaso escolar	Cataluña
Sevilla	Inmigración	Andalucía
El Ferrol	Discapacidad	Galicia
Rivas-Vaciamadrid	General	Madrid
Velilla de San Antonio	General	Madrid
Asociación Barró	Minoría étnica	Madrid

Para la realización de dichos grupos focales se cuenta con una dinamizadora especializada en trabajo con niños y niñas que gestiona y diseña dichos grupos focales mediante técnicas validadas para trabajo con niños y niñas.

Las organizaciones que realizan este estudio tienen políticas apropiadas para la investigación con niñas y niños, que en todos los casos, se siguen por procedimiento debido. Consisten en distintas autorizaciones a firmar tanto por los niños y niñas como por sus padres y/o madres, teniendo en cuenta el consentimiento informado primero del niño y después de su padre o madre para la actividad a realizar. En este caso, grupos focales.

Se diseñan distintas dinámicas⁶, como:

Dinámica: la escalera

Objetivo:

- Describir la percepción de la calidad de la participación en los centros educativos

Dinámica: retrato del centro escolar

Objetivo:

- Describir la percepción de la educación formal que se recibe
- Identificar las principales preocupaciones

Dinámica: mapa del tiempo

Objetivo:

- Conocer el ambiente o "clima" en la educación
- Profundizar en casos de mal trato o buen trato

Dinámica: conjuntos de percepciones

Objetivo:

- Describir la percepción del uso de las TIC en el ámbito de la educación formal

6 Véase ANEXO 1

Dinámica: videojuego

Objetivo:

- Enumerar y describir factores de riesgo en las TIC
- Describir los recursos para la protección y el rol de NNA, centros educativos y familias como agentes protectores

Dinámica para combatir la inhibición o descansar:

Objetivo:

- Integración del grupo
- Descansar entre dinámicas

A su vez, durante este período de tiempo se han realizado 6 entrevistas en profundidad a madres y a padres, tal y como se recoge en la siguiente tabla:

TABLA IV: Entrevistas en profundidad realizadas a madres y a padres

PADRE / MADRE	HIJA / HIJO	SITUACIÓN del/de la NIÑO/NIÑA	RESIDENCIA
Madre	2 hijos	General	Madrid
Padre	1 hija y 1 hijo	Fracaso escolar	Cataluña
Madre	1 hija y 1 hijo	Acoso escolar	Madrid
Padres	1hija y 2 hijos	Etnia gitana	Madrid
Madre	2 hijas y 1 hijo	Inmigración	Cataluña
Padre	1 hijo	Discapacidad	Galicia

Dichas entrevistas en profundidad se realizan a padres y madres de los niños y niñas de los distintos grupos focales.

Consisten en entrevistas semiestructuradas con un guión previo diseñado.

En paralelo, durante este período de tiempo se han realizado 35 entrevistas en profundidad a prescriptores⁷ de distintos sectores, tal y como se recoge en la siguiente tabla:

TABLA V: Entrevistas en profundidad realizadas a prescriptores

SECTOR	N.º de entrevistas en profundidad
Administración General, Autonómica y Local	9
AMPA	2
Consultoría	2
Sector Privado	2
Sindicato	1
Tercer Sector	15
Universidad	4

Se entrevista a distintos prescriptores de una muestra en base al sector profesional o de la administración determinado, y siempre vinculado o con la infancia o la educación o con el sistema educativo. Consisten en entrevistas semiestructuradas con un guión previo diseñado.

3.3 Análisis cualitativo del material de campo recopilado:

Para realizar dicho análisis cualitativo se sigue un procedimiento estándar y validado para este tipo de análisis.

Se realiza una pre-categorización para este análisis cualitativo con un resultado inicial de 64 codificaciones, y dando como resultado definitivo la concreción en 45 codificaciones selectivas tras las lecturas de análisis correspondientes.

Se agrupan las categorizaciones finales en 10 temáticas de análisis principales que soportan los hallazgos obtenidos durante el proceso de análisis. Obteniéndose (los hallazgos) de manera inductiva del trabajo de campo realizado y analizado.

Estos hallazgos quedan agrupados en contraposición entre sí para configurar y ajustar el procedimiento de análisis.

Constituyendo la tabla de ejes-polares de análisis:

TABLA VI: Ejes-polares de análisis

Nº	EJE-POLAR	DESCRIPCIÓN
1	Deberes versus tiempo libre	4.1. No tenemos tiempo libre
2	Rituales de paso de la cultura versus sistema educativo	4.2. Se nos envía desde muy pequeños al instituto
3	Gestión del tiempo versus ritmo de aprendizaje personal	4.3. Si te descuelgas del ritmo del instituto quedas fuera
4	Itinerarios personales de aprendizaje versus currículo escolar	4.4. Mayor flexibilidad para poder adaptarnos
5	Tejido social versus productividad	4.5. Repetir un curso escolar supone perder todos los amigos
6	Socialización de la violencia versus cultura del buen trato	4.6. También nos interesa estar en paz en la escuela e instituto
7	Participación versus administratización	4.7. Nuestra participación es simbólica
8	Desafección versus metodología participativa	4.8. Nos aburrimos
9	Participación versus autoridad del profesorado	4.9. Que nos escuchen más en clase
10	Currículo escolar versus educación para la vida	4.10. También nos interesa nuestro futuro

4. Exposición de resultados desde una perspectiva de niños y niñas

Con el objetivo de identificar cuáles son las preocupaciones, retos, dudas, reclamaciones, etc. de los niños, niñas y adolescentes hemos optado por: 1.- aproximarnos a su cotidianidad; 2.- comenzar a exponer y a argumentar sobre el espacio escolar desde la perspectiva de las niñas y niños; 3.- enlazar sus afirmaciones sobre su realidad en el Colegio y el Instituto con los argumentos de los adultos: madres y padres, y prescriptores del Sistema Educativo.

La cotidianidad explica la realidad inmediata experimentada desde una mirada intersubjetiva según la Sociología de la Cotidianidad⁸. La reproducción de la vida diaria de los niños y niñas no solo nos ofrece la proximidad de los fenómenos con los que habitan, sino la superación de la asunción de modelos culturales establecidos, como la respuesta desde el niño como actor social.

La niña y el niño son descriptores y/o transformadores de las condiciones de su entorno social, a pesar de ser, las suyas, acciones y opiniones generalmente soslayadas. Y si no las tenemos en cuenta es porque valoramos más aceptable la interpretación de la sociedad adulta de la propia realidad de los niños y niñas, postergando su voz e invisibilizando a la infancia y adolescencia. El efecto de lo indicado siempre es discriminación, y supone sumar desconocimiento por pensar que la opinión de los niños y niñas es sustituible al prevalecer la de los adultos.

Acompañar a los niños y niñas se ha convertido en una tarea casi ininterrumpida por parte del adulto: madres y padres, profesores, monitores, etc. El acompañamiento cubre la totalidad de las horas del día en detrimento de la autonomía del niño o de la niña para aprender a recorrer sus itinerarios y rutas de manera independiente. Esta particularidad actual de la compañía adulta del niño y de la niña, obliga a que la gestión del tiempo de estar con los hijos o hijas recaiga sobre todo en las madres y los padres, y casi siempre en este orden.

Hemos pasado de un tiempo libre, donde el niño o la niña de manera autónoma gestionaba con otros su tiempo y su juego, a un tiempo de ocio de gestión adulta donde el juego, entendido como tiempo perdido para el adulto, puede pasar a ser un tiempo improductivo y como tal extinguido. A su vez, para las personas adultas compaginar los distintos horarios diarios en sus distintos emplazamientos posibles ha dado la necesidad de la conciliación de la vida familiar-laboral⁹. Como a su vez, y debido a la intensidad en la asunción de responsabilidades, un efecto: un excesivo celo y estrés por la protección o la posible sobreprotección de los hijos e hijas.

8 Michel Maffesoli. Funda en 1982 el Centre d'études sur l'actuel et le quotidien (Centro de Estudios de lo Actual y lo Cotidiano)

9 Gaitán, L.; Bárcenas, A.; Domínguez, M.; Leyra, B. (2011). "Estudio sobre el ocio infantil en la Comunidad de Madrid". *Instituto Micropolix*.

Algunos colectivos de padres y madres en España están demandando un debate social en torno a las tareas y los horarios de las niñas y niños, por ejemplo, sobre la realización de los deberes escolares. Todo este debate parece pasar por una racionalización de los tiempos y en consecuencia a una racionalización de las tareas escolares y extraescolares de las niñas, niños y adolescentes para no tenerlos continuamente ocupados y sin demasiado tiempo libre.

Los niños y las niñas se relacionan y comparten su tiempo con distintas personas adultas diariamente. Con sus madres, con sus padres, con sus profesores y profesoras, con terceros adultos, etc. El ejercicio de compartir responsabilidades entre adultos genera debate sobre los límites de la asunción de las responsabilidades sobre los niños y niñas. Los espacios sociales donde los niños y niñas habitan: el espacio doméstico, el espacio escolar o el espacio urbano, han dejado de ser espacios acotados y perimetrados, solapándose entre sí. Más, y en todo caso, con la aparición del ciberespacio.

Así las cosas, presentamos los resultados combinando las expresiones de los tres tipos de actores tomados en cuenta para este estudio:

1. Los descriptores: los niños, niñas y adolescentes al interpretar su cotidianidad.
2. Las madres y los padres: como tutores o poseedores de la patria potestad quienes comparten el espacio doméstico y/o familiar con sus hijos e hijas.
3. Los prescriptores¹⁰: son aquellas personas adultas que desde distintos entornos profesionales o sectoriales explican la realidad del espacio y tiempo educativos.

4.1 “No tenemos tiempo libre”

Según la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos) en España los niños y niñas dedican una media de 6,5 horas semanales a la realización de tareas escolares en su domicilio familiar. Teniendo en cuenta que la media en los países industrializados es de 4,8 horas, existe una diferencia en horas de dedicación más que notable. Es un dato que no pasa desapercibido para quienes son los actores principales del proceso educativo.

La suma del horario escolar más el extraescolar da como resultado un horario desproporcionado, en detrimento del tiempo libre del niño y la niña. Éstos y éstas lo interpretan como **ausencia de tiempo**;

¹⁰ Se prescinde del término especialista, categoría dada a los adultos y que licencia su posición frente a otros, mucho más si se pretende entender la cotidianidad de las niñas y de los niños.

Adolescentes. Grupo focal de Sant Boi, Barcelona

- [...] hacía gimnasia artística, empecé a dar volteretas y todo esto, estuve en el Centro de Alto Rendimiento, y hacía 6 horas de entreno cada día, y eso también fue motivo para bajar de rendimiento, porque yo llegaba a casa reventado y no me ponía a estudiar, cenaba y me iba a la cama directo.
- ¿Pero porque te motivaba más el deporte?
- Sí, pero allí en el este te piden también buenas notas, y yo no supe compaginarlo y me tuve que ir.
- ¿Más? [...], ¿pero aprendiste ahí cosas? Tú lo denotas como que fue algo negativo...
- Es que fue negativo pero me hizo darme cuenta de lo que yo quería de verdad. Yo quería más tiempo libre para mí y hacer las cosas que... Por ejemplo ahora voy solo una hora o dos de entreno, pero entreno a niños pequeños. Y eso es lo que me motiva, hacer poco tiempo pero hacerlo todo lo bien que pueda.

○ como necesidad de **mejora de la gestión del tiempo escolar;**

Adolescentes. Grupo focal de Rivas-Vaciamadrid, Madrid

- A nosotros en nuestro cole entramos media hora antes que primaria y tendrá que ser que salimos un pelín antes que primaria, no que entran primaria después que nosotros y salen antes. Porque primaria entran de 9 a 4 y nosotros de 8:30 a 4:20.
- ¿Porque el horario es muy duro, para ti?
- Sí, porque son las mañanas son 3 horas que si fuera como en los demás institutos, que son 3 horas, recreo y 3 horas, vale. [...] Y otros dos días que son 3 horas, comer y 3 horas. Ese día se te hace un pelín más largo, en el instituto te dan más tiempo para hacer deberes.

○ como **tiempo perdido;**

Adolescente. Grupo focal de Sant Boi, Barcelona

- Mucho repaso y nunca me ha servido de nada.
- ¿Por qué?
- Porque si ya es duro estar en el colegio seis horas, salir del colegio, comer y estar una o dos horas más yendo a estudiar, no me motivaba, yo me agobiaba. Me quedaba en mi mundo y ya está.

La vinculación entre rendimiento escolar y la dedicación de un número mayor de horas a la realización de deberes no es exactamente proporcional. Más cuando las tareas escolares no se realizan en muchos casos en horario escolar. La transposición de lugar o no (fuera del Centro Educativo) del cumplimiento del currículo escolar, genera distintas definiciones de los deberes. En un caso, tareas mecánicas y no finalizadas en la escuela/instituto, y en otro un posible tiempo de creación, de lectura y de investigación con el objetivo de potenciar las capacidades.

Madre de dos niños

- *Entonces el que trabajen la creatividad, las responsabilidades de la investigación desde los deberes, que les hagan sentirse porque lo son, expertos o expertas de un tema en su casa y luego lo tengan que exponer en el grupo, ya estás trabajando habilidades para trabajar en equipo, para hablar en público...*

En todo caso, el cumplimiento de las tareas escolares repercute sobre el tiempo familiar si son los adultos quienes se hacen cargo del apoyo durante la realización de las tareas escolares o si son los hermanos mayores quienes deben cumplir con este cometido a causa de la falta de preparación de sus adultos.

Padres de etnia gitana

- *Porque lo que quieren ver ellos (profesores) es que apruebes. Incluso le mandan tarea a casa, que la niña se tira incluso hasta las 10, las 11 y las 12 de la noche, la tiene que ayudar mi hijo Samuel... pero por lo menos ves que le mandan tareas, después de haber estado en el colegio. O sea, que hay interés en ese colegio.*

La suma de extraescolares al tiempo libre es motivo de la pérdida de este tiempo libre para la niña y el niño, y su autogestión por parte de éstos;

AMPA 1 (Extracto de entrevista)

- *“La gestión del tiempo libre está condicionado por las extraescolares, y el mensaje que se lanza desde los centros escolares es que “primero son los deberes y si queda tiempo, ya jugarás”. Porque estamos preparando a ciudadanos del futuro, cuando ya son ciudadanos y ya tienen derechos, y no pueden relegar su ocio a después de los deberes como si fuera un premio.”*

O ser causa de una posible discriminación si el cumplimiento efectivo de la tarea escolar pasa por la realización de extraescolares. Discriminando a quienes no pueden pagarlas de quienes sí;

Tercer Sector 1

- *“[...] los entornos desfavorecidos juega un papel muy importante, porque el extraescolar es un elemento clave de discriminación. Hoy si tú vuelves a casa y no tienes este apoyo, o estás muy motivado o te costará mucho hacer los deberes. Por un lado. Luego, las actividades extraescolares son carísimas, no todo el mundo puede acceder a eso.”*

El debate sobre la racionalización de los horarios presenta dos ejes: relación entre horario escolar con horario extraescolar, y relación entre la familia y el niño o la niña como sujetos. Este nodo o eje de coordenadas señala distintas posiciones:

1. El grado de realización de las tareas escolares en horario escolar y extraescolar con los efectos sociales que reproduce, entre estos generando posible inequidad educativa.

2. El grado de consideración del tiempo libre como tiempo de la familia o tiempo autogestionable por la niña o el niño.
3. La valoración y el debate social atravesado por un eje z: la consideración de los deberes como tareas rutinarias o hábitos correctos de aprendizaje.

Como resultado de la programación diaria del quehacer de los niños y niñas, el derecho al juego queda constreñido al considerarse tiempo perdido o cosas de niños.

Consultor 1

- *“El juego. Siempre había habido esa mentalidad de que el juego es, no una pérdida de tiempo, pero algo de niños pequeños. Cuando el juego es fundamental para muchos aspectos. [...] Este tiempo que necesita el cerebro para aprender, lo negamos. Y pensamos que cuantas más horas, mejor.”*

La programación de las actividades diaria, tanto escolares como extraescolares de las niñas y niños, queda establecida bajo criterios adultos. Puede ser necesario lograr un mayor consenso entre la sociedad adulta y el grupo infanto-adolescente para que estos últimos se apropien e interioricen sus actividades cotidianas.

4.2 “Se nos envía desde muy pequeños al instituto”

El tiempo y el ritmo impuesto al niño y la niña por la Administración Pública no coincide necesariamente con la heterogeneidad de percepciones de éstos tanto sobre la singularidad de su desarrollo cognitivo y corporal como por la adaptabilidad a los cambios en base a las etapas dadas por el sistema educativo.

La infancia es un grupo social heterogéneo y diverso que reformula sus propios rituales de paso de manera adaptativa, también a la manera cómo los adultos interpretan esos pasos. Así, la necesidad de autonomía como de participación del niño y de la niña contrasta con la mirada adultista protectora, cuando esa mirada excluye, en ocasiones, la importancia de la co-construcción del tejido social entre pares como paso vital de la niña y del niño en la reproducción de su red de apoyo. Esta pugna entre la reconstrucción diaria del ciclo vital, en base al ritual de paso entre pares etarios, y la mirada del adulto es motivo de análisis del eje-polar Rituales de paso de la cultura versus el sistema educativo.

El particular desarrollo corporal y cognitivo produce la autoimagen del niño, niña y adolescente en su proceso. Siempre teniendo en cuenta el valor que tiene cómo experimenta y expresa los cambios corporales y cognitivos el propio niño o niña en base a las características individuales de este o esta, como biológicas, contextuales y/o sociales. La reproducción social de estos cambios significativos depende, en muchos casos, de los momentos que dispone, quizá arbitrariamente la sociedad, a edades determinadas para realizar esos pasos. Conjugación de procesos individuales sobre la gestión de la autoimagen personal y grupal con las edades dispuestas para esa reproducción puede generar distancias entre los procesos y momentos y tener efectos con respuestas distintas de cada persona niña o grupo social etario a los rituales de paso de la cultura.

Así, al establecerse tras la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) en España la rebaja en la edad de entrada en la secundaria en los 11 o 12 años;

Adolescente. Grupo Focal de Velilla de San Antonio, Madrid

- [...] *que no has hablado todavía...*
- *Hay una cosa que dice mi padre, que yo también estoy de acuerdo. Que nos han enviado desde pequeños, entre comillas, al instituto, porque en el colegio nos hacían más caso y podíamos preguntar todo lo que queríamos. Pero en el instituto ya no. Entonces yo pienso que debería ser como antes, estar hasta octavo y luego ya... dos años y así.*

Se ha adelantado o acelerado el proceso para conjugarse con la disposición de un nuevo momento en el que el niño y la niña hacen frente a una nueva situación contextual, el Instituto, a un cambio en su red social de apoyo como, cuestión que se reclama, un cambio en la interacción con los profesores;

Adolescentes. Grupo Focal de la asociación Barró, Madrid

- *¿Eso es lo que no te gusta? ¿Te gustaba más el cole que el insti?*
- *El cole.*
- *A mí también.*
- *Porque es diferente. Los profes están más encima de ti y todo eso.*

De esta manera, el problema no son los procesos madurativos (físico y cognitivo) que el adolescente puede abordar por sí mismo, sino el sentimiento de apoyo de que es posible realizarlo. Más aún tras el paso a secundaria, en una etapa en la cual el salto cualitativo para comenzar a interactuar en el espacio escolar con adolescentes de mayor edad no siempre es parejo al proceso vital del niño, y al transformarse el nivel de interacción con el profesorado (haciendo menos de guías o mentores del alumnado), cambios en las interacciones que pueden alterar el proceso de aprendizaje;

Sindicato 2

- *“A ver, fíjate. Calidad educativa. Se ha quitado la tutoría, en los cursos de secundaria se han quitado la hora que había.”*

Los ciclos educativos impuestos por la Ley de Educación, parecen estar incidiendo sobre los procesos madurativos al reunir en los mismos centros educativos de secundaria a niñas y niños, a quienes les hacemos mayores antes;

Madre de dos niños

- *[...] les estamos quitando la oportunidad durante dos años de ser los mayores del cole. Ser los mayores del cole es que también mola. [...] De repente aquí les hacemos mayores antes, en 6º o 5º, y en primero de la ESO.*

Para lo expuesto, y en el debate entre intereses y propuestas de soluciones, los centros educativos son espacios sociales donde ocurren múltiples interacciones entre roles y agentes que representan a distintos intereses. El proceso de apertura de este espacio social debe continuar estableciendo y consolidando procesos democráticos sin exclusiones como condición de un debate social que implique a todos y todas;

Tercer Sector 4

- *“En la LOGSE del 90 cometió un error, un error con perspectiva, porque quiere decir que ahora se tendría que cambiar. En aquella época no se podía hacer otra cosa, y fue la separación de los alumnos a los 12 años. Entre primaria y secundaria. Pero lo que es verdad es que nadie trabajó para que aquello se pudiera revertir. Hace años que estamos pidiendo que vuelva lo que llamamos el instituto-escuela. De 3 o 6 a los 16 años, integrados. [...] Y por tanto, al revés, en los últimos años, sindicalmente (por eso digo que falta visión sindical) ha habido dificultades porque las personas de secundaria, licenciadas, pasen a primaria y hagan de maestros, y los de primaria pasen a secundaria y hagan de profesores. Eso es un tema que tiene que saltar por los aires.”*

Y donde las niñas, niños y adolescentes dejen, efectivamente, de participar simbólicamente, tal y como se analizará más adelante;

Tercer Sector 5

- *“¿Por qué están juntos niños y niñas de 11 y de 21? ¿Por qué, por interés de los niños? Por interés de los niños, no.”*

A propósito del proceso de inclusión y no discriminación en el espacio escolar, la interrelación entre igualdad y libertad de los niños y niñas debe sustentarse en la posible diferencia. La educación inclusiva como modelo educativo que es, ve la diferencia como oportunidad para la vida, e innecesaria la segregación de los considerados o etiquetados como distintos, ya sea de manera directa, discapacitados físicos y psíquicos, como de manera indirecta: por razones de género, étnicas, culturales, económicas, raciales, ideológicas, etc.

La segregación va acompañada de discriminación, e incumple el artículo 2º de la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, ratificada por España en 1990. Y más cuando la propia Constitución Española en su Título 1º, Capítulo 2º, sección 1ª “De los derechos fundamentales y las libertades públicas” expone en su artículo 27: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. Artículo que casa con el artículo 29 de Convención sobre los Derechos del Niño cuando expone que: la educación tiene como fines el libre desarrollo de la personalidad del niño, la educación en valores y en derechos humanos. Ésta es la línea del derecho fundamental reconocido a la educación pero que contrasta, tomando el ejemplo de las niñas y niños con discapacidad, cuando se contraponen a lo recogido por la LISMI (Ley de Integración Social de los Minusválidos) actualizada en la Ley General de Discapacidad, frente al último Real Decreto Legislativo del texto refundido de la Ley General de la Discapacidad, del año 2013, artículo 18, y donde se añade la excepción: “[...] la educación inclusiva se debe garantizar siempre y cuando esto sea posible”.

La anterior explicación se debe a que posiblemente la falta de un desarrollo adecuado de la educación inclusiva esté vulnerando derechos fundamentales de niños y niñas.

La educación debe integrar la necesaria adhesión social de igual manera que la capacitación de los niños, niñas y adolescentes en las competencias curriculares como para la vida. El eje-polar Tejido social versus productividad es uno de los ejes temáticos con mayor cantidad de valoraciones entre los niños y adolescentes, teniendo en cuenta las referencias tenidas por ellos sobre esta cuestión.

4.3 “Si te descuelgas del ritmo del instituto quedas fuera”

El salto de primaria a secundaria supone no solo contextos de interacción distintos para niñas y niños, sino una adaptación rápida a: horarios, ritmos, profesores... para adecuar los ritmos personales de aprendizaje. La contraposición entre la gestión del tiempo del Sistema Educativo frente al ritmo personal de aprendizaje del niño o de la niña, sugiere la flexibilidad mayor o menor del Sistema y de los centros docentes.

La transición entre los diversos ciclos educativos, dispuestos por las Leyes Educativas, reproducen cambios: por el posible desplazamiento de centro educativo, en el tamaño del Centro, en el número de profesores y en el trato menos individualizado con éstos, en los estándares académicos, en las metodologías utilizadas y en los sistemas de evaluación, en la intensificación de los contenidos o en los círculos de amistades... que en algunos casos no son bien asumidos por las niñas y niños.

La descompensación en el ritmo de aprendizaje durante el paso de EPO (Educación Primaria Obligatoria) a ESO (Educación Secundaria Obligatoria) es percibida como aceleración del ritmo de aprendizaje;

Adolescente. Grupo Focal de Sant Boi, Barcelona

- *Yo he dibujado un caracol*
- *¿Por qué?*
- *Porque me recuerda al instituto, porque... lo he hecho porque allí enseñan muy rápido. Y hay gente que no le da tiempo a captarlo, y hay gente que sí pero los profesores siguen el ritmo de la gente que tira, y los que no tiran se quedan atrás. Y es un poco empalagoso, levantarte tan pronto... aunque duermas mucho. Yo me levantaba a las 7 y cuarto y no aguantaba hasta las 3 menos cuarto que salía. Y era clase, clase, clase... media hora de patio pero... y a mí eso no me motivaba.*
- *Me ha llamado la atención que era el instituto, ¿en el cole no era igual?*
- *No, el cole era diferente. Porque no era todo tan clase, clase. Había partes de juegos, era más divertido*

○ lentitud y aburrimiento;

Niños y niñas. Grupo Focal, Sevilla

- *Pregunta al grupo: ¿las clases os parece que van muy rápidas o muy lentas, cuál es la velocidad?*
- *Depende de la clase, si no te gusta o te aburre esa clase... Si te gusta mucho...*
- *Va muy rápido la clase.*
- *Ah, porque se te hace rápida la clase y tú quieres.*
- *Va muy lenta.*
- *¿Porque te aburres?*
- *Lentísimo...*
- *¿[...], lento o rápido?*
- *Lento porque me aburro y porque repiten mucho las cosas.*

A los cambios contextuales y ambientales que produce la transición del cambio de ciclo educativo, sumamos la escasa adaptabilidad y flexibilidad del Sistema Educativo al niño y la niña. Por ejemplo en relación a la jornada continua y la flexibilización de los tiempos de la escuela, organizando el tiempo de una manera distinta;

Universidad 1

- *“[...] damos una gran importancia al éxito escolar y la gente si no puede en un mismo tiempo hacer una misma cosa, algunos tendrán que emplear más tiempo. Lo que pasa es que antes de invadir el tiempo del alumno creo que habría que flexibilizar el tiempo en la escuela.”*

Como de una flexibilización del concepto de aula;

Sector Privado 1

- *“Lo que también es verdad es que está cambiando es el concepto de aula, y eso sí que es tecnología. O sea, cómo aprendo, cuándo aprendo, dónde aprendo.”*

Y para una priorización de la adaptación del ritmo del alumno;

Sindicato 1

- *“Eso es calidad educativa. Y yo poder ver qué ritmo de aprendizaje tiene ese alumno y poder adaptarme a él para que poco a poco se descubran los talentos de ese alumno.”*

La suma de escasa o nula interiorización de los cambios en el paso de ciclo de Primaria a Secundaria más la escasa o nula flexibilidad del Sistema Educativo puede dar como resultado el descuelgue del niño o de la niña del Instituto. Teniendo en cuenta que el resultado probable es el fracaso escolar.

4.4 “Mayor flexibilidad para poder adaptarnos”

La rápida adaptación o no a las etapas del Sistema Educativo en base al currículo escolar establecido determina cómo transcurre el itinerario personal educativo. Tanto el abandono escolar temprano como el consiguiente fracaso escolar suceden, en su mayor parte, tras el impacto del paso de primaria a secundaria en España: más tiempo de trayecto hasta el Instituto, pérdida del tejido social de amistades para el niño o la niña, y la adaptación exprés a un contexto de nuevas interacciones entre aún niños, preadolescentes, adolescentes e incluso jóvenes. Contexto que influye en la experimentación de su cotidianidad por parte de la niña y el niño.

La reclamación sobre el uso y disposición del tiempo de los niños y niñas, si tenemos en cuenta la falta de autogestión del tiempo escolar y extraescolar por parte de estos y estas, acompaña en relación al currículo escolar a la crítica sobre los contenidos impartidos en clase.

De esta manera, la flexibilidad para niños, niñas y adolescentes estriba en cómo el currículo escolar prioriza ciertas materias sobre otras. Materias que tienen una centralidad para la evaluación de competencias de manera homogénea de los alumnos y alumnas, desatendiendo el principio de diversidad, aquel que señala las distintas capacidades complementarias que puede tener un grupo de niños y niñas.

Adolescente. Grupo Focal de Rivas-Vaciamadrid, Madrid

- *Con lo de las materias yo creo que lo que decía, que hay algunas que no sirven de mucho y se podría compensar con otras. Pero lo que yo creo es que tenemos que saber determinadas cosas para tener cultura y tal, pero siempre habría que encaminar las cosas que van a influir más en nuestro futuro, porque hay materias que la carrera que yo voy a hacer no me sirven de nada...*
- *Como ha dicho [un niño], me parece que ya tenemos suficiente edad como para empezar a encaminarnos por más materias que nos parezcan que nos van a servir mejor en un futuro.*

Tal y como se indica hay dos variables que se entienden supuestas culturalmente y que pretenden determinar la vida del niño o de la niña: su proceso de maduración y su resultado futuro. Categorías propias del discurso adulto que indeterminan la posición del niño frente a su presente.

Así, los ritmos de aprendizaje pueden ser, a su vez, variables según las circunstancias y para un mismo individuo. Existe por tanto un proceso de adaptación o de elección de distintas posibilidades o alternativas como se pueden compartir procesos y contenidos en etapas distintas.

Adolescentes. Grupo Focal de Sant Boi, Barcelona

- *Yo creo que cada persona tiene su propio vehículo, y que lo utiliza como él cree o puede utilizarlo.*
- *[...].*
- *Yo no pienso así. Una persona puede ir en el vehículo más rápido y se puede dar un golpe, y tú que tienes un vehículo más lento de golpe puedes acelerar y coger a otro vehículo que estaba delante.*
- *A ver, las matizaciones me interesan un montón.*
- *Yo pienso que tenemos que cambiar de vehículo. Porque hay etapas en tu vida en que necesitas más lento, más rápido...*
- *Yo creo que en el fondo el vehículo principal es un autobús. Porque entra gente, sale... Todo viene y todo se va.*

El itinerario educativo se encuentra atravesado por ritmos y contenidos educativos. Estos (ritmos y contenidos) construyen la definición de itinerario educativo que indican los niños y niñas, coincidiendo con sus demandas: adaptabilidad de los ritmos como adaptabilidad de los contenidos educativos. Pero los centros docentes parecen responder inflexiblemente a dicha demanda;

Universidad 2

- *“[...] cuando lo que se traduce en desigualdad es el tratamiento burocráticamente homogéneo y procústeo que damos a todos los niños, como si fueran todos de la misma casa...”*

Causado por que los centros docentes no rompen con el marco de organización ni del tiempo ni del espacio ni de la secuencia, en directa referencia a la lección, al aula y al curso escolar.

Universidad 3

- *“[...] la escuela crea sus genios y sus cretinos. Sus conformes y sus disconformes, es inevitable. Y tiene muy poquita capacidad de flexibilidad, tanto en el modo como en el tiempo, no digamos personalizar, es una palabra fuera de lugar en el caso de la escuela, hoy. [...] Supongo que osado, en este momento es romper ese marco de organización del tiempo, del espacio y la secuencia. [...] en el fondo tenemos una organización del espacio y sobre todo del tiempo que está basada en la lección. [...] La idea de que los mismos alumnos aprendieran las mismas cosas, al mismo tiempo y al mismo orden, era absurda.”*

La ruptura de este marco de organización de los centros educativos pasa o puede pasar por identificar finalmente la existencia de distintos tiempos y espacios de aprendizaje, por ejemplo con la introducción de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) en el espacio escolar y al constituirse como recurso potente, en un medio plazo, para el cambio de la metodología escolar y en la forma de dar clase;

Tercer Sector 2

- *“Y un niño para que aprenda necesita muchos espacios y muchos tiempos diferentes. [...] Para aprender necesitas un tiempo de hacer, un tiempo de conversar, un tiempo de aplicar lo que has aprendido, un tiempo de nada, de no pensar en nada, en que el cerebro pueda hacer la sinapsis que necesita para entender. [...] Esta idea de que se hagan muchas cosas porque aprenderá mejor es errónea.”*

Pero con el propósito de poner a disposición del niño y de la niña ese tiempo y espacio. Constituyendo qué debería ser un itinerario personal;

Tercer Sector 3

- *“[...] un itinerario personal tiene que ver con poner a disposición del joven el espacio y el tiempo. Y esto es una lógica que va en contra de la lógica de la administración, que tiene que ver con las plazas, el tiempo administrativo, las convocatorias, las justificaciones, las subvenciones... o sea, lo último que se piensa es en la lógica de la persona.”*

El resultado de la inflexibilidad contrapone la cotidianidad experimentada por el niño, niña y adolescente a la administratización del Sistema Educativo al tener en cuenta el espacio escolar como espacio habitual donde residen las niñas y los niños. Dicho espacio queda establecido por un tiempo dado por la Administración (currículo escolar) frente a un tiempo reclamado. Esta disputa no solo queda localizada en el propio espacio escolar, sino que linda con otra cantidad de espacios donde, a su vez, habita la infancia, convirtiéndose en extensiones de la Escuela o del Instituto.

4.5 “Repetir un curso escolar supone perder todos los amigos”

Teniendo en cuenta que el espacio escolar es uno de los espacios sociales clave para las niñas y los niños, su presente inmediato puede pasar por la necesidad de modelar y construir el proceso de interacciones y la integración del tejido social en base a la relación entre pares etarios. El tejido social es un valor fundamental del sistema educativo para la consecución del éxito en el proceso de aprendizaje como modelo de integración social, si el objetivo es reproducir dentro del espacio escolar el modelo de interacción social que es posible en otros entornos donde habita el niño o la niña. Y esto frente a la idea adultista que entiende el proceso educativo como producto para un resultado futuro.

El niño o la niña siente este resultado o producto distanciado de su experiencia cotidiana. Está más preocupado por la situación o mejora de la convivencia (producto de la adhesión social) en el proceso educativo. En la relación entre el modelo de interacciones en el espacio escolar y la educación como proceso productivo prima, según los niños y niñas, el fortalecimiento de las interrelaciones en la Escuela o Instituto.

Adolescentes. Grupo Focal de Rivas Vaciamadrid, Madrid

- *¿Y algún ejemplo de norma, [...] qué cosas os preocupan más del centro educativo, o de todo, desde las metodologías?... de todo. ¿Qué es lo que más os preocupa de la educación? [...]*
- *Yo creo que uno de los mayores problemas es que la gente no respeta las normas de convivencia, porque se mete con los demás, y hay gente que yo veo por mi instituto que hay gente que lo pasa mal porque otras personas no respetan sus derechos.*
- *¿Estáis de acuerdo?*
- *[Todos] Sí.*
- *¿Os preocupa más eso que las asignaturas que dais o las horas que echáis?*
- *A mí me parece que es que si no hay convivencia la materia es mucho más difícil darla, entonces primero que haya convivencia y luego ya que las horas de materia y todo eso se vea después.*

La importancia dada al grupo, de los amigos del colegio o Instituto, hace del espacio escolar un espacio de interacción básico para las niñas, niños y adolescentes, dada la cantidad de horas que pasan en ese entorno.

Al constituirse el espacio escolar en espacio social de interacción cotidiana para los niños y niñas, igual que otros espacios sociales, reproduce o puede reproducir situaciones de discriminación social y exclusión del diferente: por la falta de accesibilidad al Sistema Educativo por razones de género, discapacidad, étnicas, culturales, económicas, raciales, ideológicas, etc.; por falta de desarrollo de la adhesión social en los centros educativos: o por simple segregación por razones ideológicas, religiosas, etc.

Así, en el espacio escolar se sigue manteniendo la exclusión del diferente;

Niña con síndrome de down. Grupo Focal de El Ferrol, Galicia

- *Cuando te portabas mal te llevaban a otra clase...*
- *Y me echaban de clase muchas veces y después me llevaron a...*
- *¿Y para ti qué es portarse mal, qué hacías para que te llevaran allí?*
- *Hablar sola. Porque lo suelo hacer en mi casa.*
- *Y a ti te gusta, claro.*
- *No, no me gusta nada hablar sola*
- *Pero ahora no te hace falta hablar sola, que tienes muchos colegas en el insti. Pero antes nadie te hacía caso...*
- *Como , que ya pasa de mí.*
- *¿Y hablabas sola porque pasaban de ti?*
- *Hablaba sola por hablar sola.*
- *¿Pero a ti te parece que eso está mal?*
- *Para mí sí, pero para ti no sé.*

Siendo esta exclusión del diferente de las aulas ordinarias y de la educación ordinaria una pérdida de oportunidad para aprender a trabajar de manera colaborativa con otros.

Niña de etnia gitana. Grupo Focal de la asociación Barró, Madrid

- *Que lo que decía Nazareth de que cogían a chavales y los llevaban a otra clase, pues es lo del apoyo. Y eso lo veo mal. Porque lo que nos están haciendo a nosotros es sentirnos un poco mal, porque el día de mañana nosotros vamos a tener un trabajo y no vamos a saber trabajar con un grupo grande.*

La discriminación o la segregación son constructores de debilitamiento del tejido social. La escuela española ha tendido a la no discriminación directa, tal y como ocurría hace décadas, gracias sobre todo a las políticas sociales de los años 80 y 90 del S.XX en España.

Padres de etnia gitana

- *¿Es diferente tal como se ve la escuela, para los niños gitanos, que en tu generación?*
- *Mucha. Yo me acuerdo que nos ponían en una esquina, nos daban un lápiz y nos ponían a... y no nos hacían caso.*

Aunque, queda por superar la discriminación indirecta que aún se mantiene, siendo necesaria la integración y conocimiento de otras culturas o grupos sociales excluidos.

Tercer Sector 6

- *“[...] no está escrito que en los centros educativos no puedan entrar los niños con determinadas características, pero es una discriminación indirecta encubierta, es el curriculum oculto por así decirlo. Y luego también la propia estructura del sistema educativo dificulta esos procesos. Su estructura, sus recursos, su organización escolar. Entonces la consecuencia es la inequidad. Es decir, hay niños que se quedan fuera, no pueden seguir ningún proceso.”*

En relación al debate entre adhesión social y productividad pueden quedar justificadas las discriminaciones indirectas, por ejemplo por razones étnicas o de género, o las discriminaciones directas por razones de discapacidad física o psíquica. Ya que, parece ser, según se indica entre adhesión social y productividad se produce una relación inversa. De esta manera, las políticas educativas que apuestan por la productividad como objetivo educativo (en España, la actual LOMCE en su preámbulo viene a decir que la educación está para formar trabajadores en una economía global) son en detrimento de incentivar como objetivo educativo la adhesión social y a favor de excluir aquellos sujetos del espacio escolar que impidan dichos objetivos productivos.

Tercer Sector 7

- *“El tema de la cohesión social, la socialización de las personas, forma parte del hecho de la escuela y de la educación. Claro, son indisociables. Queremos más calidad incrementando los resultados académicos. Eso es absurdo.”*

Y esta falta de una apuesta política por la adhesión social tiene una constatación cotidiana en el aula y el Centro Escolar, entre otras, por: una carencia de recursos para trabajar con alumnos con diversidad de circunstancias personales y sociales, una falta de una adecuada organización del aula con grupos reducidos, en una mala gestión de las becas escolares, en la existencia de prejuicios y estereotipos en la comunidad educativa, en una falta de un fortalecimiento del trabajo en red que redunde en no generar un buen clima de convivencia escolar, o hasta en la burocratización excesiva de los planes de convivencia escolar.

4.6 “También nos interesa estar en paz en la escuela e instituto”

Distinguiremos en relación a la violencia frente a niños, niñas y adolescentes entre el artículo 19 de la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas aplicable para la violencia de adultos frente a niños y niñas, y la Observación General n.º 13 del Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas: “Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia”, concretamente su párrafo 19, donde se enumeran formas de violencia hacia los niños y entre estas la ejercida entre niños, y su párrafo 27, donde se define y explica la violencia entre niños. De esta manera, la Observación General n.º 13 es aplicable a la violencia entre niños en los espacios escolares.

Al referirnos a la violencia hay que mencionar el grado de aceptación social de la violencia pues fluctúa dependiendo de los entornos sociales y culturales, aunque esta ocurra o pueda ocurrir en cualquier entorno y estrato social.

Para la exposición de este eje polar “Socialización de la violencia versus cultura del buen trato”, se ha colocado al otro extremo del eje la cultura del buen trato, en referencia a las pautas positivas de socialización de los adultos hacia las niñas y niños. Pautas positivas que conducen al desarrollo emocional adecuado y óptimo del niño o niña, y promovidas por sentimientos de reconocimiento mutuo (niño/niña – persona adulta) de manera empática que nos implican a todos y todas: familias, Estado, agentes sociales, profesorado, etc. El maltrato a los niños y niñas tiene, en muchos casos, un componente de índole cultural, soportado en primera instancia en el no-reconocimiento del niño o niña como persona igual a las personas adultas, y con derechos otorgados como ser individual que es.

La violencia nunca puede ser una forma de relacionarse, aunque en demasiadas ocasiones y en multitud de espacios sociales existe esa falta de reconocimiento entre niño/niña y persona adulta. También el espacio familiar y/o doméstico es un espacio donde los actos de agresión a la niña o al niño están propiciados por un cierto tipo de arraigo cultural en torno a la asunción de la violencia, en forma de castigo;

Madre inmigrante

- *[...] si hay que castigar y darle un azotazo a mis hijas, lo hago. Porque si tú lo haces a tiempo, lo haces con cariño.*

Padre de niña con fracaso escolar

- *y le he dicho a la profesora: “mire, a mi niña si quiere usted reñirle le va a reñir, que encima yo vengo y le voy a dar dos guantazos si hace falta, eso de que el padre viene aquí y a la niña no se le riñe, no, usted si le tiene que reñir, le riñe, que para eso está.*

La socialización de la violencia puede suponer la replicabilidad de los patrones de violencia entre iguales (pares etarios), entre individuos de distintas edades (paterno o materno – filial) o por observación de actos de agresión entre adultos (por ejemplo, violencia de género en el entorno familiar), que pueden ser aprendidos. Espacio familiar y/o doméstico donde, a decir de algunos padres y madres, se aprende y se adquiere la educación en valores;

Madre inmigrante

- *Les educó en lo que más yo pueda. Les enseñó principalmente valores, que en la calle no lo vas a encontrar porque la educación y los principios parten primeramente de casa. [...] Que es lo principal. Tú le enseñas a tus hijos en la casa. No en el instituto, no en el cole, en la casa sale todo.*

Padre de niña con fracaso escolar

- *Sí, pero que la educación sale de casa, del colegio también, pero sale de casa.*

Esta pretendida apropiación de la educación en valores en el ámbito familiar frente al espacio escolar podría dificultar el reconocimiento de los espacios de diálogo en los centros educativos para la solución de conflictos o el reparto de responsabilidades entre padres y/o madres y el Centro Docente en los casos de conflicto;

Universidad 4

- *“[...] seguramente los centros escolares o el sistema educativo se está amparando un poco en una exención de responsabilidad basada en que en primer lugar es la de los padres.”*

En el caso de la agresión entre pares etarios, aparte de las situaciones de agresión directa, fácilmente observables, existen otras situaciones donde se producen actos de agresión sin tomar conciencia de que esa acción provoca un efecto en la víctima, porque se interpretan como broma o agresión leve o agresión verbal leve. Actos de agresión que pueden ser prolongados en el tiempo, y que cuentan con la necesaria participación de observadores pasivos.

Puede existir un problema de auto-identificación de la agresión entre niños, niñas y adolescentes;

Consultor 2

- *“Hubo un foro, donde chicos y chicas en privado empezaron a debatir sobre el tema. Y uno de los niños dijo: “ostia, yo creo que esto se lo estoy haciendo al primo de nosequién”. O sea, cómo gracias a la comunicación... Él, no se había identificado como agresor pero en ese momento fue consciente.”*

La identificación y la resignificación del conflicto entre niños, niñas y adolescentes puede superar y cambiar el rol de observador pasivo en la agresión. Aunque se precise de escucha-activa mutua entre personas adultas y niños y niñas, el significado e interpretación que da la niña o el niño a sus vivencias y experiencias no tiene por qué ser igual a la del adulto, más si el niño o la niña tienen otra forma de percibir la realidad que hay que tener en cuenta. Es necesario un cambio del rol del adulto. Las soluciones de conflictos necesitan, efectivamente, de la participación infantil.

Universidad 5

- *“No podemos realmente proteger el interés superior del niño si no es el niño el que toma participación, dice su interés, cómo se tiene que hacer, escuchar su voz, etc. Y no se puede hacer que el niño tome su participación si no entendemos que con esto estamos protegiendo su interés superior.”*

Si acordamos que para hablar de la violencia se debe recurrir a entender el grado de aceptación de la violencia, implicando a toda la sociedad, lograremos entender que es un fenómeno, el de la violencia, complejo, multicausal y diversificado. Y por tanto, para su solución hay que recurrir a procedimientos que sepan incurrir en la complejidad del fenómeno.

4.7 “Nuestra participación es simbólica”

La formalización de los procesos de participación democrática en los centros educativos con los Consejos Escolares no cierra ni asegura el proceso participativo de niños, niñas y adolescentes en el espacio escolar. Los procesos de participación incentivados por las profesoras y profesores en el aula pueden ser distintos dependiendo de los centros educativos, ya sea, entre otros: por el tipo de proyectos de centro o por el ratio de alumnos por aula. La excesiva formalización de los foros de participación, unido al escaso peso específico de la representación infantil en los Consejos Escolares como su escaso poder de implicación sobre propuestas y soluciones en relación con puntos críticos, no asegura la espontaneidad debida en los procesos de participación de estos y estas y su empoderamiento.

Administración Pública

- *“Pero ahí está lo del empoderamiento, ¿realmente estamos haciendo que los niños y niñas sean ciudadanos activos y participen realmente de lo que les concierne, y el centro escolar es una de las cosas que más les concierne? ¿O no estamos facilitando? Porque es cierto que entre pares se pueden entender mejor, o no. Pero también es cierto que tienen que tener ese derecho y esa sensación de poder hablar públicamente con adultos y ser escuchados. Yo no sé si esos canales se están generando, se están creando...”*

Cuanto más administratizada la gestión o el modelo participativo trae como resultado una menor incidencia del proceso de participación de niñas y niños. Esta menor incidencia se corresponde con: procesos de elección más estrictos frente a la voluntariedad de los procesos de carácter más espontáneos, la falta de una devolución informativa a los alumnos y alumnas de las decisiones y acciones del Consejo Escolar, o la falta de una puesta en práctica efectiva de las supuestas decisiones.

Los niños y niñas señalan que muchas de las acciones de participación en las cuales se ven envueltos en el espacio escolar son simbólicas. Se les propuso calificar estas actividades sobre la escala de participación infantil de Roger Hart. Escala que va desde el peldaño 1: engaño, pasando por el peldaño 3: participación simbólica, hasta el denominado tramo de participación: del 4 al 8.

Adolescentes. Grupo Focal de Rivas-Vaciamadrid, Madrid

- *¿Quién quiere empezar?*
- *Bueno pues yo he cogido el post-it de Opiniones en clase e Ideas para métodos de estudio, pero no se ponen en práctica. Yo lo pondría en la escalera 3 y en el simbólico.*
- *Gracias .*
- *Yo he cogido el post-it de alumnos ayudantes porque creo que debería estar en la 4 porque hay temas que tomamos decisiones así, y nos importa.*
- *¿quieres añadir algo?*
- *Yo tengo Encuestas de tutoría, que me parece que debería estar en la 3, porque sí que es una consulta a los alumnos y eso, pero que es simbólica. (...)*
- *¿Queréis explicarlo un poco más?*
- *Yo lo he puesto porque me estoy dando cuenta de que otros años veíamos Ciudadanía como una asignatura que no servía para nada, que nos aburríamos mucho, pero este año en mi instituto por lo menos la profesora está haciendo muchos debates sobre temas muy importantes que creo que a toda la clase está haciendo cambiar su forma de ver algunas cosas y creo que está influyendo mucho en la forma de pensar. Por eso lo he puesto.*
- *¿y [un niño], estáis de acuerdo en que lo pondría en la 3, y en la real o en la simbólica? ¿O tú no estás de acuerdo...?*
- *Es que yo creo que hacemos debates pero no tenemos decisiones... (...)*
- *¿Entonces?*
- *[chica] Es que yo lo pondría en el 2...*
- *Sí, porque hicimos una vez un cuestionario sobre un debate serio sobre qué queríamos cambiar de la educación pues escribirlo, pero no era para que influyese en nada... (...)*
- *Yo pienso que es bastante... lo de que te pregunten, es bastante simbólico, es como la hoja que te tienen que dar todos los años, de la encuesta. Pero que nunca se hace nada. Es por costumbre, para hacer algo durante la hora de tutoría.*
- *De esos cuatro escalones lo pongo en el 2. Porque sí que nos consultan y nos piden opinión pero no suele haber un cambio.*
- *¿?*
- *En el 1, porque ni nos dicen... no nos informan de nada y no nos hacen participar en nuestro instituto.*

Acciones y foros escolares donde las niñas, niños y adolescentes carecen de potestad real para decidir sobre cuestiones que les afectan: por ejemplo, sobre el modelo de enseñanza-aprendizaje o sobre el funcionamiento del propio centro educativo.

Tercer Sector 8

- “[...] los colegios tienen que ser más ‘invadidos’ por la comunidad.”

La apertura del espacio escolar a la comunidad para un incremento de la participación del conjunto de agentes que confluyen en el ámbito educativo: padres y madres, comunidad local, servicios sociales, agentes sociales, Administración local, niños y niñas, etc. es un reto que se topa con modelos culturalmente arraigados sobre los objetivos de la educación y el escaso peso de la adhesión social como competencia y objetivo educativo o la posible invasión de áreas profesionales competenciales de los docentes por padres y madres;

Sindicato 3

- “[...] el Consejo Escolar del Estado, una de los estudios dice que esa colaboración de las familias en la escuela, cuanta más colaboración más éxito educativo del alumno, está reconocido.”

Para un sistema demasiado administratizado con numerosas administraciones públicas dada la peculiaridad administrativa española, y el reparto de las competencias educativas a las Comunidades Autónomas;

Universidad 6

- “Es un sistema muy “administratizado”, y que se ha “administratizado” incluso más. El hecho de poner como protagonista a las administraciones públicas tiene ventajas de agilidad, de proximidad, de universalidad, pero tiene también algunos inconvenientes que derivan del propio funcionamiento de las administraciones públicas. [...] el Estado no es jerárquicamente superior a las CCAA, entonces no es fácil articular mecanismos de coacción a las CCAA para cumplir con determinados deberes.”

4.8 “Nos aburrimos”

El fracaso escolar o el abandono escolar temprano pueden tener causa en múltiples factores, entre éstos: factores socioeconómicos y culturales, la falta de recursos, el efecto del grupo de pares, el grado de formación de la madre y el padre, ser un niño o niña tutelado, etc. Aunque una razón que en multitud de ocasiones es expresada por niños, niñas y adolescentes se puede nombrar como desafección.

Para los niños y las niñas la Escuela y el Instituto es donde están sus amigos y amigas. Por otra parte, para los adultos ese espacio escolar es el lugar donde reproducir el futuro acorde a sus expectativas con respecto a las niñas y niños y, por tanto, validando su sentido oficial.

La pugna frente al sentido oficial del espacio escolar, al no tener en cuenta el grado de adhesión del niño o la niña a ese espacio, le distancia del mismo. Se produce una brecha entre lo que el niño o la niña desea aprender y lo que tiene que aprender, dictado por el programa oficial. El niño, la niña y el o la adolescente dejan de tener interés por lo que sucede en la Escuela y en el Instituto.

El niño, la niña y el o la adolescente no encuentran el sentido a lo que están aprendiendo;

Consultor 3

- *“[...] los currículums o de las instrucciones oficiales, llegan a los directores, los directores lo transmiten a los profesores y los profesores lo transmiten a los alumnos. Y dónde está el sentido que encuentran los alumnos a lo que están aprendiendo. Dónde están sus intereses.”*

Al niño, a la niña y al o a la adolescente le desmotivan: los horarios, los contenidos escolares, el sistema de evaluación y la propia metodología escolar. Pero, a su vez, está interesados en transformar el espacio escolar, reclamando para ello una mayor participación;

Niña. Grupo Focal de Rivas-Vaciamadrid, Madrid

- *Metodología, ¿alguna cosa más que queráis añadir? Hemos dicho Internet, cambiar de roles, que es lo que haces cuando tú haces de profe...*
- *En mi clase lo que pasó es que nos pidieron la opinión e ideas para hacer las clases, porque hay clases en que no participamos tanto porque la profesora no hace que sea divertida y que participemos más.*

El vínculo entre el grado de adhesión al centro educativo y la participación de niños y niñas para transformar el espacio escolar parece significativo;

Niño. Grupo Focal de Sevilla

- *¿Pensáis que os tendrían que preguntar más vuestra opinión? [...]*
- *Creo que sí porque al fin y al cabo somos nosotros los que estamos estudiando, nos tenemos que sentir cómodos con la clase para aprender mejor.*
- *¿Estáis de acuerdo?*
- *[Todos] Sí.*

La discrepancia entre los distintos significados dados al espacio escolar por el grupo infanto-adolescente y la sociedad adulta, separa este espacio en dos niveles. Mientras el significado dado por la sociedad adulta es notorio y patente, el significado dado por el grupo infanto-adolescente se encuentra invisibilizado.

AMPA 2

- *“Porque fracasa el sistema, no fracasa el alumno. Nunca fracasa el alumno. Fracasa el sistema porque no es capaz de adaptarse a las necesidades de cada alumno.”*

En cambio, el sistema educativo traduce el espacio escolar en resultados: resultados académicos, índices de calidad, rankings, notas... supeditando el proceso de aprendizaje a la evaluación;

Administración Pública 2

- *“Tenemos que dejar de entregar contenidos al alumno, que se los va tragar y los va a escupir en la prueba final, que eso es algo muy a tener en cuenta. Porque podemos estar enseñando proyectos, aprendizaje cooperativo, todo lo que queráis. Pero si al final de la etapa les vamos a dar una prueba final tipo test... que van a tener que responder a unas preguntas porque la administración es lo que quiere...”*

La secuencia didáctica está basada en el libro de texto, siendo: lectura y explicación del tema, preguntas aclaratorias sobre el tema, actividades centrales de refuerzo sobre lo explicado y control para la reproducción de lo explicado en el tema.

Adolescentes. Grupo Focal de Velilla de San Antonio, Madrid

- *¿Pero a qué te referías, a que estaba desactualizado, por qué?*
- *Porque el libro era de hace cuatro años y no decía cosas de ahora...*
- *¿Y cómo lo habrías hecho, a través de páginas web, buscando la información...?*
- *No, que el profesor nos dijera actividades y cuando bajásemos al taller, que en mi instituto hay un taller, nos dijera una actividad y nosotros hiciéramos el motor... por ejemplo el coche iba a través de un motor, pues lo suyo era que hiciéramos una cosa así.*
- *A ver si lo he entendido bien. Era muy teórico y no hacíais tanto práctico, ¿es así?*
- *Bueno, sí.*
- *Hay algunos... el primer año que fui al instituto hicimos una... y la teníamos que medir y todo...*
- *Exámenes. ¿Exámenes de tecnología para qué?*

El uso de Internet en los centros docentes hace patente el debate en torno al cambio metodológico. Haciendo posible la introducción de: metodologías participativas, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, gamificación, etc. Y pudiéndose fomentar y poner en práctica una didáctica más participativa, cooperativa y diversificada. Formas de trabajar en el aula que pueden propiciar una mejora en la cohesión del grupo y favorecer las relaciones interpersonales.

Pero la implantación de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) en el aula no está transformando en la medida necesaria la forma de trabajar, debido a: haber realizado una apuesta por la inversión en dispositivos TIC para el aula, pero sin formación previa para su utilización, falta de formación previa del profesorado en informática, falta de una actualización en la formación permanente del profesorado, etc.

Universidad 7

- *“Entonces los profesores ante eso entran en pánico, como es lógico, como es de esperar. Y lo que hacen es adaptar la tecnología que llevan lo más posible a lo que saben hacer. Entonces si les llega la pizarra electrónica pues la usan como si fuera una pizarra normal.”*

Los dos niveles en la interpretación del espacio escolar por parte de personas adultas y niños y niñas, finalmente convergen en el aula. Frente al currículo oficial que marca el Estado está la libertad de adaptación de este currículo en el aula, apostando el profesor por un proyecto libre.

Universidad 8

- *“Entonces el problema al final es la profesión. La profesión y el centro. También yo creo que las cosas van a cambiar cuando puedan cambiar por dentro. Para un profesor es muy difícil.”*

4.9 “Que nos escuchen más en clase”

El profesor es un agente de cambio, tiene un papel principal en la transformación del proceso educativo. Es un agente inductor y transformador de lo que sucede en el aula. Y el aula es el espacio transformador para la incentivación y reproducción del cambio en el espacio escolar.

La arquitectura del espacio escolar estructura el tiempo en base a la lección. Así, la distribución del tiempo y del espacio en la escuela propicia la manera de entender la interacción dentro del aula. Pero el límite de la estructura tradicional de la escuela: regular y poliédrica, delata el cambio a formas y a estructuras para avanzar en el diseño de metodologías donde prime la flexibilidad.

Al abrir el espacio y el tiempo de la clase magistral, se puede lograr un modelo de formación continua basado en proyectos, no limitada a las horas de clase. La línea de ambas pedagogías: la basada en aulas-poliedro y la basada en la apertura del espacio y tiempo del aula, señala la brecha entre dos formas de entender la escuela. Así, las demandas de las niñas, niños y adolescentes referidas a:

Mejora de la escucha y por tanto de la participación de los niños y niñas en el aula;

Niña. Grupo Focal de Velilla de San Antonio, Madrid

- *No sé... Es muy aburrida, y muy estricta.*
- *¿Y cómo lo harías tú para hacerla mejor? Imagínate que eres profe...*
- *No sé, pues que no fueran tan estrictos y que te escuchen un poco más...*

La introducción de nuevas metodologías de aprendizaje;

Niña del Grupo Focal de Velilla de San Antonio, Madrid

- *...gente muy interesante, hacen las cosas nuevas... Y podrían ser un poco más divertidas para que interesaran más.*

Se consagran a esa necesidad de flexibilización y apertura de aula en el espacio escolar.

Dicho lo anterior, el debate en torno a la figura de autoridad del profesorado puede parecer totalmente anacrónico;

AMPA 3

- *“Pueden tener una problemática que les afecta a la hora de comportarse dentro del aula, tanto en niños de primaria como adolescentes, y el Ministerio lo que ha hecho para atajar ese problema, ha entendido que es un problema de comportamiento en las aulas, ha implementado una normativa dentro de la ley educativa, de la LOMCE, que es dar autoridad al profesorado.”*

Aunque la última reforma de la Ley Educativa en España (LOMCE) lo recoge como solución al comportamiento dentro del aula.

4.10 “También nos interesa nuestro futuro”

El espacio escolar se está transformando en un espacio educativo. La educación no solo ocurre dentro de la Escuela e Instituto, recorre todo el espacio donde el niño y la niña pueden aprender, posibilitándose espacios para la educación no-formal e informal, propiciando la educación para la vida que tiene como objetivo, entre otros, desarrollar las potencialidades de la persona, a nivel social como individual. O propiciando, a su vez, la educación a lo largo de la vida, entendiendo el proceso de aprendizaje como un continuo en todas las personas sin distinción. Así, la educación para la vida sustenta el desarrollo de las potencialidades humanas frente a la pedagogía del saber, basada en la adquisición de conocimientos.

El eje-polar: currículo escolar versus educación para la vida expone de principio esta diferencia entre una educación que observa al niño como producto dotado de conocimientos evaluados frente a una educación más centrada en el 'ser' y en el descubrimiento y desarrollo de sus habilidades y capacidades.

La educación se ha considerado un factor de movilidad social. Aunque con motivo de la crisis en la modernidad tardía, concretamente la crisis en el empleo, la educación está perdiendo esa condición. Son los adolescentes más que las adolescentes los que tienen menos confianza en que su paso por el sistema educativo les vaya a reportar una ventaja apreciable a la hora de poder encontrar un futuro empleo;

Adolescente del Grupo Focal de Sant Boi, Barcelona

- *No soy una persona que estudiaría todo el día, pero tampoco dejaría de estudiar.*
- *Yo he escuchado mil veces la frase “si no estudias no vas a ser nadie en esta vida”. Y a mí pues esa frase no...*
- *No te dice nada...*
- *Hay gente que no tiene estudios y tiene muy buena vida, por ejemplo.*

El proceso de cambio social sobre el rol de la escuela suma entre la población adulta diferentes apreciaciones sobre el papel de la enseñanza, generando otro discurso. Este discurso que pasa por:

El desarrollo de competencias para la vida;

Tercer Sector 9

- *“[...] creo que un buen sistema educativo pasa por dar no tanto conocimiento, sino muchas más habilidades y competencias. Es decir, los niños tienen que formarse en habilidades sociales, de pensamiento. El conocimiento no queda, pero que al niño se le eduque en la no violencia, la participación, todo eso es lo que yo creo que la escuela tiene que dar. Y eso para mí sí daría calidad a la educación.”*

Una formación centrada en la persona y no solo en la empleabilidad;

Sindicato 4

- *“Entonces yo creo que la educación tiene que ir más enfocada al ser, a la persona, a todas las facetas, no solo a la parte de que se consiga un buen trabajo.”*

Una formación que favorezca el desarrollo de espíritus críticos;

Consultor 4

- *“[...] la escuela tradicional, la escuela instructiva, la escuela reproductora, que está pensada de manera que esto es lo que tienes que saber y tienes éxito en la medida que sabes reproducir eso, no favorece el espíritu crítico.”*

Motivar a los niños y niñas en la consecución de proyectos de vida personal;

Tercer Sector 10

- *“La diferencia entre educación y escuela para mí es muy clara. Hoy todo es educación, y tan importante es la educación escolar como la educación que se hace fuera de la escuela, es el mismo bagaje personal. Entendiendo por educación todo aquel bagaje global que la persona va adquiriendo a lo largo de la vida.”*

Así, la apertura del espacio educativo a la comunidad afianza seguir avanzando en un proceso de interrelación con el aprendizaje y la educación de manera continua y a lo largo de la vida. Proceso que redefinirá el concepto fracaso escolar.

5. Discusión y análisis en base a afirmaciones de niñas y niños

El análisis realizado se corresponde con dos apartados que se tratan en este capítulo: Hallazgos de vulnerabilidades y Análisis multicausal. Análisis que aborda para este estudio los objetivos específicos señalados anteriormente: análisis y verificación de las vulnerabilidades y sus causas: superficiales, subyacentes y profundas, para entender el ajuste del sistema educativo español a las premisas de la CDN (objetivo general).

La vulnerabilidad (la posibilidad de ser dañado física, psíquica o emocionalmente) indica, a su vez, el grado de capacidad que tienen los individuos o las comunidades para hacer frente a situaciones concretas que pueden suponer peligro o riesgo. Dichas vulnerabilidades son afrontadas mediante estrategias y/o recursos a disposición de los individuos o de los grupos sociales sin distinción de: clase, género, etnia, raza, edad, etc. Así, para este estudio se han identificado vulnerabilidades del sistema educativo español en base al ajuste con lo indicado en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de Naciones Unidas.

5.1 Hallazgos de vulnerabilidades

Para realizar este análisis se han convertido en afirmaciones las cuestiones planteadas por las niñas y niños durante el estudio, presentándose de manera ordenada (siguiendo el relato del discurso de los niños y niñas) sobre los ejes-polares que trama este informe.

TABLA VII: Afirmaciones de niñas, niños y adolescentes

AFIRMACIÓN de niñas, niños y adolescentes	EJE-POLAR
Tenemos horarios escolares excesivos	Deberes versus tiempo libre
No tenemos tiempo libre	
No tenemos tiempo para jugar	
Los deberes se pueden hacer en la escuela	
No queremos hacer solo ejercicios rutinarios porque nos aburren	
A veces nuestros padres no nos pueden ayudar a hacer los deberes	
Para poder hacer los deberes nos apuntan a extraescolares	
Se nos envía desde muy pequeños al instituto	Rituales de paso de la cultura versus sistema educativo
Los profesores te hacen menos caso en el instituto	
En secundaria estamos muchas horas seguidas de jornada continua	Gestión del tiempo versus ritmo de aprendizaje personal
Si te descuelgas del ritmo del instituto quedas fuera	
Cada uno tiene un ritmo distinto para aprender	
Poder elegir otros contenidos y materias	Itinerarios personales de aprendizaje versus currículo escolar
Mayor flexibilidad para poder adaptarnos	
Los alumnos tienen distintas necesidades personales	
Repetir un curso escolar supone perder todos los amigos	Tejido social versus productividad
Niña con síndrome de down: No nos gusta nada hablar solos	
Queremos poder compartir el recreo	
Que los que estamos en el mismo saco nos ayudemos	Socialización de la violencia versus cultura del buen trato
Tenemos que respetar todas las normas de convivencia	
También nos interesa estar en paz en la escuela e instituto	
Los pequeños aprenden a pegarse de los grandes en el recreo	
Hay cosas a las que llamamos bromas	
Tampoco nos gustan los insultos en las redes sociales anónimas	Participación versus administratización
A veces se nos pide la opinión, pero después no hacen nada	
No se nos informa de lo que se decide en el consejo escolar	
Nuestra participación es simbólica	
Somos demasiados en las aulas	Desafección versus metodología participativa
La escuela o el instituto nos parece algo de los adultos	
Nos aburrimos	
Hay demasiados exámenes	
Aprender también puede ser divertido	
Los profesores no cambian su forma de dar las clases	Participación versus autoridad del profesorado
Que nos escuchen más en clase	
Que sean menos estrictos	Currículo escolar versus educación para la vida
También nos interesa nuestro futuro	
No repetirnos si no estudias no vas a ser nada en la vida	
Tenemos deseos propios	

En base al Artículo 2 de la CDN:

"1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales."

En referencia al eje-polar: *Tejido social versus productividad*, la segregación entre niños: con distintas capacidades, de origen étnico, de origen inmigrante, por género, etc.; encuentra su posible solución en la educación inclusiva en su sentido amplio. Dicha solución requiere de la matriculación de todos los niños en la educación ordinaria, prescindiéndose, de este modo, de la educación especial, así como impidiendo que existan centros segregados, los denominados centros gueto que recogen y por tanto segregan población de niños y niñas de minorías sociales, o simplemente la segregación en razón del género. Tal y como afirmó uno de los prescriptores entrevistados, los derechos de la infancia no se podían entender sin el derecho a la educación inclusiva.

Se distingue la integración de la inclusión. Más si el proceso de integración de niños y niñas diversos no se posibilita con recursos en los centros de educación ordinarios o con una formación adecuada de los docentes. Por esta razón, se apuesta por la fórmula de la inclusión (educación inclusiva) al suponer el procedimiento adecuado para que se logre con éxito.

Teniendo en cuenta lo indicado se puede estar ocasionando una vulnerabilidad en base al artículo 2º de la CDN, y ratificada por España en 1990. Más cuando la propia Constitución Española en su Título 1º, Capítulo 2º, sección 1ª "De los derechos fundamentales y las libertades públicas" expone en su artículo 27: *"La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales"*. Artículo que casa con el artículo 29 de Convención sobre los Derechos del Niño cuando expone que: la educación tiene como fines el libre desarrollo de la personalidad del niño, la educación en valores y en derechos humanos.

Esta es la línea del derecho fundamental, reconocido a la educación aunque contrasta, tomando el ejemplo de las niñas y niños con discapacidad, cuando se contrapone a lo recogido por la LISMI (Ley de Integración Social de los Minusválidos) actualizada en la Ley General de Discapacidad, frente al último Real Decreto Legislativo del texto refundido de la Ley General de la Discapacidad, del año 2013, artículo 18, y donde se añade la excepción: *"la educación inclusiva se debe garantizar siempre y cuando esto sea posible"*.

En base al Artículo 28 de la CDN:

"1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

- a. *Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;*
- b. *Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;*
- c. *Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;*
- d. *Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;*
- e. *Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar."*

Según la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) del año 2008 al 2014 el porcentaje de niñas y niños pobres aumentó del 27,3% al 30,5% en España. Situación que se ha mantenido en el tiempo a causa de recortes en políticas sociales en un contexto de crisis económica. La misma ECV señaló para el año 2015 que el 29,6% de los niños y niñas españolas se encuentran bajo el umbral de la pobreza. Aunque el II PENIA (Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia) de España en su objetivo estratégico 2 recoge la necesidad de *"Garantizar un sistema de prestaciones que permitan apoyar económicamente a aquellas personas en situación de vulnerabilidad y reducir la pobreza infantil"*, faltan medidas de concreción en la implementación del Plan para lograr sus objetivos.

Esta situación de desigualdad social, está repercutiendo sobre el sistema educativo y la calidad educativa a pesar de ser un país que tiene la tasa de escolarización a los 16 años (educación obligatoria) en el 96,3% (MECD, 2013).

Situación de inequidad educativa que se constata en la calidad del sistema educativo español, entre otras cuestiones, en:

- La repercusión de la reducción de los gastos familiares sobre la calidad educativa si tenemos en cuenta por ejemplo el gasto en extraescolares (GONZÁLEZ-BUENO, G; BELLO, A; ARIAS, M, 2014).
- La reducción en becas y ayudas al estudio sin las cuales no se hace efectivo el principio de equidad educativa (DEFENSOR DEL MENOR DE ANDALUCÍA, 2014).
- La demora en el pago de las becas y ayudas al estudio.

- Falta de dotación y demora de recursos en los centros educativos, por ejemplo de docentes.
- Falta de una educación gratuita de 0 a 3 años.
- Aumento en la ratio de alumnos por aula en los centros educativos.
- La escasa capacidad que tiene el sistema educativo para corregir las desigualdades en origen de los niños y niñas si tenemos en cuenta las diferencias en los resultados académicos (SINDIC DE GREUGES, 2014).
- La subrepresentación de sectores poblacionales minoritarios en el sistema educativo español.

Todo lo señalado en un país, España, que se le reclama una falta de coordinación entre las Administraciones Públicas: nacional, autonómicas y locales, en torno a la educación como en relación a las diferencias tan significativas entre Comunidades Autónomas en base a los rankings que miden la calidad de la educación en España. Por ejemplo, teniendo en cuenta, entre otras, la diferente y a veces escasa implementación de los programas marco entre ayuntamientos para el seguimiento del absentismo escolar, y la adopción de "*medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar*", tal y como indica el artículo 28 de la CDN.

La educación como derecho consagrado en el artículo 28 de la CDN, y en la medida de lo expresado, está siendo vulnerado al valorarse la equidad educativa para una educación de calidad en España.

En base al Artículo 29 de la CDN:

"1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades. [...]"

En referencia a los ejes-polares: *Gestión del tiempo versus ritmo de aprendizaje personal, Itinerarios personales de aprendizaje versus currículo escolar y Rituales de paso de la cultura versus sistema educativo*, uno de los principios rectores en la línea del derecho fundamental es el libre desarrollo de la personalidad del niño. Derecho recogido y legislado en España en la propia Constitución española como en la CDN, tal y como se indica más arriba.

Desde la propia segregación y discriminación señalada, directa: niños y niñas con discapacidad, o indirecta por razones de: género, étnicas, tutelaje del Estado, pertenencia a grupos sociales minoritarios, etc. Se suman multitud de otros factores: metodológicos en el aula, la jornada continua, el cúmulo de horas lectivas, la falta de participación del alumnado tanto en el aula como en el centro educativo; agregan razones para que puedan resultar en: absentismo escolar, el abandono escolar temprano y/o el fracaso escolar. Señalando, a su vez, la desafección del alumnado sobre el sistema educativo.

A su vez, y en base al libre desarrollo de la personalidad del niño, existe una queja generalizada no solo entre las niñas y los niños, sino entre los prescriptores que han participado en esta investigación en relación a la no consideración, en muchos casos, por el sistema educativo español de la indicación del 'Informe Delors' en torno al término que acuña la UNESCO: aprendizaje a lo largo de la vida. Donde se recoge la necesidad de aprender a vivir juntos y aprender a ser.

De esta manera, se debería tener más en cuenta que la educación no solo se mide en un resultado evaluado por la adquisición de conocimientos, sino que debe fomentar la adhesión social de sus alumnos. Tanto en los espacios escolares de la educación formal, por ejemplo con la mayor apertura de las escuelas e institutos a la comunidad local, sino y a su vez, con el fomento de la educación no-formal e informal, entendiéndolo lo indicado por UNESCO.

No contemplar lo indicado, llevaría como resultado una posible vulneración de derechos implícita del artículo 29, párrafo 1-a de la CDN al no darse las condiciones idóneas que aseguren el libre desarrollo de la personalidad del niño y de la niña.

En base a la Observación General nº 13 y con respecto al Artículo 19 de la CDN:

Artículo 19: "1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo [...]"

Observación General nº13: "19. Formas de violencia – Panorama general. La siguiente enumeración no exhaustiva de formas de violencia atañe a todos los niños en todos los entornos, y en tránsito entre un entorno y otro. Los niños pueden sufrir violencia a manos de adultos y también de otros niños. Además, algunos niños pueden autolesionarse [...] 27. Violencia entre niños. Se trata de la violencia física, psicológica y sexual, a menudo con intimidación, ejercida por unos niños contra otros, frecuentemente por grupos de niños, que no solo daña la integridad y el bienestar físicos y psicológicos del niño de forma inmediata, sino que suele afectar gravemente a su desarrollo, su educación y su integración social a medio y largo plazo. Además, los actos de violencia cometidos por las bandas juveniles se cobran un alto precio entre los niños, tanto en el caso de las víctimas como en el de los miembros de dichas bandas. Aunque los autores sean niños, el papel de los adultos responsables de estos es decisivo si se quiere que todos los intentos de combatir y prevenir adecuadamente estos actos no exacerben la violencia al adoptar un criterio punitivo y responder a la violencia con violencia [...]"

En referencia al eje-polar: *Socialización de la violencia versus cultura del buen trato*, uno de los objetivos imprescindibles de la educación es la adhesión social. Y este objetivo debe de estar recogido en las Leyes educativas como parte integral del currículo escolar.

Se aprecia un déficit en el sistema educativo español al estar cautivo de la necesidad de promocionar un modelo de aprendizaje que tenga como resultado al niño como producto del sistema, meramente. Así, destacan tanto los prescriptores como las madres y padres que han participado en este estudio, que el currículo escolar presiona hacia un modelo educativo que prima la evaluación sin posibilitar suficientemente el rescate de quienes se quedan fuera del sistema.

El estudio ha reflejado que la convivencia escolar es un reto de todos y todas, y que es un reto de base cultural, vinculado a la socialización de la violencia y al grado de aceptación de ésta. Indicándose que hay un grado, aún demasiado alto, de aceptación social de la violencia frente a los niños y niñas.

A su vez, es muy significativo, dada la socialización de la violencia, el descenso en edad del cambio de ciclo (de educación primaria a secundaria) a 11 o 12 años, y al juntar en los mismos centros escolares a niñas y niños de edades muy diferentes, de 11 a 17 o más años.

Por tanto, existe una vulneración del artículo y de la Observación General referidos, como consecuencia de la persistencia de entornos determinados de violencia frente a los niños y niñas en los espacios escolares.

Se precisa de un cambio de enfoque en la manera de aproximarse a esta realidad de la convivencia escolar:

1. Transformar la cultura en relación al maltrato en una cultura del buen trato dado que el buen trato implica a todos, al lograr unas condiciones de reconocimiento mutuo entre todos los adultos y niños.
2. La mejora de los entornos de convivencia requieren de la participación no simbólica de niñas, niños y adolescentes, tanto en el espacio escolar formal como en el resto de espacios sociales y comunitarios.

En base al Artículo 12 y al Artículo 13 de la CDN:

Artículo 12: "1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño."

Artículo 13: "1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño."

En referencia a los ejes-polares: *Socialización de la violencia versus cultura del buen trato, Participación versus administratización, Participación versus autoridad del profesorado y Currículo escolar versus educación para la vida, la participación de niños, niñas y adolescentes es una de las reclamaciones que mayor incidencia tienen en el estudio realizado, tanto por los propios adultos participantes como por los niños y niñas participantes.*

Se debe tener en cuenta la valoración del Comité de Derechos del Niño en su Observación General nº12: "El derecho del niño a ser escuchado" sobre el aprendizaje participativo, párrafo 107: *"En todos los entornos docentes, incluidos los programas educativos de la primera infancia, debe promoverse el papel activo del niño en un entorno de aprendizaje participativo. En la enseñanza y el aprendizaje deben tenerse en cuenta las condiciones de vida y las perspectivas vitales de los niños. Por ese motivo, las autoridades docentes deben incluir las opiniones de los niños y sus padres en la planificación de los planes de estudio y programas escolares."* Como sobre el efecto positivo de la participación y escucha activa a los niños, niñas y adolescentes frente al acoso escolar, la discriminación y la resolución de conflictos en el aula, párrafo 109: *"La participación del niño es indispensable para que se cree en las aulas un clima social que estimule la cooperación y el apoyo mutuo necesarios para el aprendizaje interactivo centrado en el niño. El hecho de que se tengan en cuenta las opiniones del niño es especialmente importante en la eliminación de la discriminación, la prevención del acoso escolar y las medidas disciplinarias. El Comité observa con satisfacción la generalización de la enseñanza mutua y el asesoramiento entre pares."*

El amplio desarrollo que la CDN ha realizado de su artículo 3, vinculado al denominado (en su traducción española) interés superior del niño, contrasta con el menor desarrollo de sus artículos: 12, 13 y/o 15; que inciden en el derecho a la participación infantil. Este último bloque de artículos de la CDN expone la peculiaridad e innovación que esta convención internacional introdujo en 1989, frente a los postulados sobre la protección de la infancia (artículo 3) que son tradicionales.

En 2015, la legislación española aprobó en sede parlamentaria la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Reforma realizada como Ley ordinaria y orgánica. Dicha Ley desarrolla e implementa este principio de la CDN: el interés superior del niño.

Se observa en el estudio realizado que existe una reclamación constante por parte de niños y niñas en torno a su mera participación simbólica en entornos de control adulto, entre estos, los espacios escolares y educativos.

Dicha participación simbólica tiene como resultado que el niño o la niña carezca de poder de decisión real sobre las cuestiones que les afectan o que por ejemplo desconozcan lo ocurrido en los consejos escolares por carencia de una devolución informativa sobre las decisiones adoptadas.

Así, la LOE establecía que "[...] la participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principales valores de la Constitución" (LOE, 2006). Aunque el avance en el proceso de democratización de las estructuras representativas en el sistema educativo tuvo y tendrá que considerar el mayor peso significativo en su representación infantil y adolescente frente a la adulta

en los Consejos Escolares, como su escaso poder de implicación en propuestas y soluciones frente a los puntos críticos del ámbito escolar: absentismo escolar, fracaso escolar, convivencia escolar, evaluación, cambios reglamentarios, en el currículo o en la organización de los Centros Escolares, etc. La paulatina reducción de la participación de niños y niñas en los Consejos Escolares en los centros educativos en España como toda merma de competencias del Consejo Escolar supondrá una mayor imposibilidad en este avance en la participación, más si cabe en la de niñas, niños y adolescentes.

De esta manera, existe un grado de participación por parte de niños y niñas azarosa sin resultados perceptibles por estos, y que tal y como indican algunos de los prescriptores participantes pueden tener como resultado la desafección de las niñas y niños a su propio entorno al considerarlo adulto, no propio y por tanto ajeno.

La falta de unas condiciones adecuadas de participación y que supere su grado de simbólica puede estar vulnerando el derecho del niño tanto a la garantía de formación de un juicio propio, como al derecho a ser informado y como al derecho a expresar su opinión libremente.

En base al Artículo 31 de la CDN y a modo de recomendación:

"1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes."

En referencia al eje-polar: *Deberes versus tiempo libre*, otra de las preocupaciones principales que han surgido en este estudio son las relacionadas con el uso y la gestión del tiempo de los niños y niñas. Y en su caso, por su relación con el espacio escolar: los deberes, la jornada continua, el excesivo número de horas que pasan en la escuela como, a su vez, las extraescolares.

Hay que tener en cuenta que el tiempo de los niños y niñas es también el tiempo de sus padres y madres. Por esto, uno de los conflictos de la gestión del tiempo de los niños y niñas ha estado, en los últimos años, alrededor de la conciliación de la vida laboral-familiar. Aunque cuando se interpreta el tiempo de los niños y niñas bajo el término conciliación laboral-familiar se está haciendo referencia más al tiempo de los padres y madres que al tiempo de los niños y niñas.

El tiempo escolar, requiere de cantidad de horas para cumplir con el currículo escolar, dada la evaluación constante del niño o de la niña. Proceso de evaluación que resulta en el fracaso o éxito escolar de los niños y niñas, y con la consiguiente salida posible del sistema educativo en caso de abandono escolar, justificando la percepción de tiempo perdido del niño y la niña.

De esta manera, y tal y como recoge la CDN, se hace mención al tiempo del: descanso, del esparcimiento, del juego, y del ocio; considerando en este sentido el tiempo de las niñas y niños, no solo el tiempo de sus adultos. Dicho esto, se puede precisar que el tiempo de los niños también puede ser un tiempo autogestionado por ellos mismos o entre ellos mismos. Tiempo autogestionado que requiere de sus propios espacios, donde espontáneamente los niños y niñas se encuentren.

La normalización del tiempo

"El término "tiempo libre" es de por sí más claro, o al menos, más autoexplicativo y los niños captan su sentido rápidamente. [...] los niños utilizan, a veces, el término tiempo libre como sinónimo de ocio, aunque otras veces lo consideran continente y otro contenido del mismo."¹¹

El término griego *paidia* deriva de *paidós*: niño. En la Grecia clásica se denominó al juego libre, espontáneo y despreocupado. Esta noción del sentido etimológico del término niño en su juego, distingue una manera de entender la acción de jugar frente a otra manera estructurada y normada del juego adulto.

Recogiendo el sentido aludido, el tiempo libre despliega para el niño o niña el uso posible de ese tiempo. Es el tiempo conformado para explorar en el espacio de juego, intercambiando con otros y adaptando el significado del entorno. Es el niño o niña quien nombra porque imagina y aprende imaginando un espacio-tiempo del que se apropia al compartirlo.

Aunque, a su vez, en la Grecia Clásica existían dos tipos de tiempos. *Kairós* es la acotación del período de tiempo donde algo importante sucede. Es el tiempo indeterminado sumado al tiempo cualitativo, se trata de la oportunidad sobre lo que sucede en un momento determinado, frente a *krónos*, el tiempo cuantificado.

El tiempo rápido, cronometrado, es la manera de una cadencia uniforme que la modernidad ha sugerido al reconceptualizar el tiempo. En esta forma homogeneizada de vivir el tiempo nos hemos olvidado de las niñas y niños, y de cuando este o esta tiene derecho a saber decidir qué norma su tiempo y por qué llama a su acción, juego.

Un tiempo libre vertical

"Por un lado está el énfasis en la preparación para el futuro a través de la adaptación a los sistemas temporales definidos para ellos por la sociedad adulta, que conduce al refuerzo de las formulas convencionales, esto es: protección, control. Por otro, el aumento de la conciencia de los derechos humanos que tienen los niños a la autonomía, a la "agencia", a la igualdad y a la participación, deviene en considerar a los niños responsables de su propio aprendizaje tanto como de su uso del tiempo y del espacio."¹²

Las madres y los padres sucumben sobre su visión estresante de la protección de los niños y niñas. Así, la calle se ha transformado en un tránsito peligroso deshabitado de niños y niñas. La ausencia del espacio resignificado para el niño o niña, cierra el espacio y cierra el derecho al juego libre para en la elección entre el ocio en la calle o en casa solo se generen espacios para el ocio estructurado y segmentado.

La segmentación del ocio y la limitación del tiempo se corresponden. Van uno tras otro, se persiguen. Es el tiempo cuantificado donde el niño y la niña miran

11 Gaitán, L.; Bárcenas, A.; Domínguez, M.; Leyra, B. (2011). "Estudio sobre el ocio infantil en la Comunidad de Madrid". *Instituto Micropolix*.

12 Íbidem

como espectadores pasivos. El resultado de esta modernidad es el padre y la madre, acelerados, que solo pueden reclamar más tiempo para poder programar y gestionar el día del niño o de la niña, sin errores ni fallos.

Han desaparecido los niños y niñas de las calles, para convertirse la calle en más peligrosa, vallada, enjaulada. Y en el declive de los espacios desaparece el niño gestor, inventando juegos, dibujando la calle. La no-participación del niño o la niña en el ocio autogestionado solo es una apertura hacia el ocio pasivo. Un ocio controlado que está haciendo desaparecer las rutas y los caminos donde se veían a niños en su tiempo despreocupado, dejándose llevar atónitos por sus pensamientos. En ese sublime perder el tiempo con libertad.

El juego es una manera posibilitadora de interactuar, comunicar. Es la esperanza de quien, habiendo perdido el horizonte de la apertura del mundo, escorza el sentido del ocio dado en un *tour de force* como si se tratara de un esfuerzo épico y poderoso que puede transformar la escena del adulto.

Mi tiempo o tu tiempo: un consumo del tiempo libre

"[...] los niños suelen describir como "nada" lo que hacen cuando escapan de la mirada adulta. Sin embargo, algunos investigadores afirman que ese "nada" está lejos de estar vacío, al contrario, incluye cantidad de actividades que, o ellos mismos no valoran, o están acostumbrados a que no se valoren."¹³

La modernidad puede no ocupar como hiper ocupar a la niña y el niño. En esta disputa entre vuestro tiempo o mi tiempo el ocio programado se conmuta, cambia su sentido, a su vez, en el ocio institucionalizado. Aquel que oficializa el tiempo en tiempo formal y en tiempo futuro. Es el tiempo del currículo escolar más el tiempo extraescolarizado. El tiempo de ocio conmuta a su producto. Las horas del niño y de la niña se han transformado en horas de adultos, en el rendimiento del tiempo. Comercializamos con el derecho del niño, radicalmente.

La negociación del tiempo entre padres y madres e hijos o hijas desoye a la persona niña, al ser individual de derechos, para querer negociar sobre conceptos que para la niña y el niño están desvirtuados. Las relaciones de poder e intercambio producidas entre la infancia y la sociedad adulta no valoran otras decisiones porque ha desaparecido la decisión. Al niño o a la niña se le invita a imitar, reproducir, memorizar como si solo las palabras de otros pudieran formarle. Y mientras, la identidad del otro niño vagabundea sin encontrarse. Este camino desaprendido tampoco es una ruta posible sin saber reproducir correctamente, en el tiempo, el derecho de la niña y del niño sobre su verdadero significado, adaptándose de la Ley a la palabra balbuceada en los sitios donde habitan: la escuela, la calle y el hogar.

Aunque el niño o la niña, en esta pugna por la potestad del espacio, ha podido añadir otro espacio más: el ciberespacio. Un espacio no reconocible para el adulto por que se desorienta entre significados que no puede transferir a sus espacios habituales y convencionales. Los hábitos del ciberocio son otra norma por que

han construido un código propio en su anterior fase subcultural, cuando ser *friqui* se entendía en sus anteriores términos propios: extravagante.

Antes existió un tiempo censurable para los niños y niñas. El límite del tiempo jamás fue un acuerdo entre generaciones. Ahora existe más tiempo censurable para la infancia. La televisión fue un artefacto manejable, pesado, no transportable, y regía el centro de los hogares donde niños y niñas se aglutinaban en compañía y a veces sin ser visto. Ahora Internet es ligero, ubicuo e inmanejable. Y el ciberespacio un hábitat, una entelequia a completar y perfeccionar. A pesar del paso del tiempo, de la transformación tecnológica, el discurso del adulto se ha mantenido incólume, ileso. Aquella televisión y este Internet fueron y son la excusa de la limitación del tiempo de los niños y niñas.

La ocupación del tiempo libre de los niños y niñas con alguna actividad programada ha llevado al juguete programado, y el juguete hiperprogramado (el juego online) está reorientando las actividades relacionales a relaciones en línea, relaciones fuera de línea y la realidad relacional ampliada.

Este escorzo, ha dejado de ser símbolo, al exagerar el ocio programado en un ocio hiper-programado, cuando el juguete se ha transformado en el juguete maldito para el adulto y en una huida reprogramable para el niño y la niña. Los juegos online, si son huida del niño y de la niña del espacio adulto acotado, lo son porque el adulto anteriormente decidió no permitir que el niño o la niña renombrara de otra manera su espacio de la calle, que lo resignificara paralelamente, y que lo recorriera en su tiempo libre. Impidiendo el juego espontáneo. Amordazándolo. Haciendo que la norma del todo no fuera un imponderable. Con consecuencias no estimables, si el niño con otros niños reinventara otra norma, con otras palabras y códigos. Con otro aprendizaje.

El juego: una metodología para aprender

"Judith Ennew (1993) afirma que el tiempo libre de los niños es una mezcla de consumismo y curricularización. Las actividades extraescolares son parte de un currículum planificado en el que la infancia está cada vez más ocupada en la adquisición de capital cultural. Y existe una presión sobre los padres para que completen este currículo de sus hijos."¹⁴

El tiempo curricularizado es un tiempo formal en un espacio paralelepípedo. Y lo no-formal y hasta lo informal pueden estar, a su vez, desapareciendo como otros espacios de aprendizaje del niño o de la niña si se convierten en apósitos curriculares de lo extraescolar. No hay otro remedio, dejemos que el niño o la niña exclame: ¡Pregúntame cómo quiero aprender! Demos esta oportunidad. Estamos aprendiendo que la educación es un largo recorrido. Dejará definitivamente el aprendizaje de ser una etapa durante una edad acotada, medida en fracaso o éxito.

La tecnología puede estar comenzando a programar el tiempo y el espacio educativo. Los niños y niñas reclaman ese aprender con diversión, con juegos o videojuegos. Y piden más metodologías participativas donde este aprendizaje

sea cooperación con otros distintos, que muestren su capacidad o discapacidad, la conjunción de la variedad en su resultado óptimo.

Así, y según todo lo expuesto, el tiempo requerido por la escuela en base al currículo escolar español impide la autogestión del tiempo libre de los niños y niñas y como tal el disfrute de su tiempo libre, siendo una posible vulneración del artículo 31 de la CDN.

5.2 Análisis multicausal

La Tabla VIII: Recopilatorio de afirmaciones con causas verificadas en base a la CDN, ordena las apreciaciones recogidas de las entrevistas en profundidad realizadas a prescriptores como a madres y padres. Este orden toma como base las afirmaciones de las niñas, niños y adolescentes surgidas en relación al sistema educativo español, y señaladas anteriormente en la Tabla VII.

Para sistematizar el análisis de la información de manera correcta se procedió a clasificar las apreciaciones de los adultos, formuladas como causas o posibles causas señaladas por tales adultos: prescriptores y/o padres-madres para consolidar las afirmaciones realizadas por los niños, niñas y adolescentes.

Nos referimos a multicausalidad, al tener en cuenta que la realidad social no puede ser explicada de manera lineal. Los fenómenos sociales no se construyen por relaciones lineales de simple causa-efecto. La realidad social es compleja, derivada de la multidimensionalidad de los fenómenos y acciones sociales, y de la construcción intersubjetiva de los significados.

Dicho lo anterior, el análisis causal es resultado de un proceso de investigación, recogiendo los propios surgidos en condiciones de control. De tal manera, se han excluido inferencias o interpretaciones posibles que no se ajustaran a lo recogido en el estudio de campo.

Las causas analizadas se han clasificado en:

1. Causas superficiales: que señalan lo circunstancial de los fenómenos analizados.
2. Causas subyacentes: que señalan lo estructural de los fenómenos analizados.
3. Causas profundas: que señalan lo cultural de los fenómenos analizados.

Así, el análisis multicausal realizado ha dado como producto la tabla VIII, recopilando las afirmaciones de niñas y niños con causas señaladas por padres – madres y prescriptores para el Análisis multicausal, indicándose finalmente, y efectivamente sobre el objetivo de este estudio, si las afirmaciones realizadas por niños, niñas y adolescentes, en relación a la situación del sistema educativo en España, quedan recogidas (directa o indirectamente) en la *Convención sobre los Derechos del Niño*.

TABLA VIII. Recopilatorio de afirmaciones con causas verificadas en base a la CDN

Ejes polares	Afirmación de niñas, niños y adolescentes	Recogido como derecho (CDN)	Artículo de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)
Deberes versus tiempo libre	Tenemos horarios escolares excesivos	No	Existe correspondencia con el Artículo 31 y 32, párr.2.b
	No tenemos tiempo libre	Sí	Artículo 31
	No tenemos tiempo para jugar	Sí	Artículo 31
	Los deberes se pueden hacer en la escuela	No	Existe correspondencia con el Artículo 31
	No queremos hacer solo ejercicios rutinarios por que nos aburren	No	(No existe mención explícita)
	A veces nuestros padres no nos pueden ayudar a hacer los deberes	Sí	Se corresponde con el Artículo 5
	Para poder hacer los deberes nos apuntan a extraescolares	No	Existe correspondencia con el Artículo 31
Gestión del tiempo versus ritmo de aprendizaje personal	En secundaria estamos muchas horas seguidas de jornada continua	No	(No existe mención explícita)
	Si te descuelgas del ritmo del instituto quedas fuera	Sí	Se corresponde con el Artículo 29, párr.1.a
	Cada uno tiene un ritmo distinto para aprender	Sí	Se corresponde con el Artículo 29, párr.1.a
Itinerarios personales de aprendizaje versus currículo escolar	Poder elegir otros contenidos y materias	Sí	Se corresponde con el Artículo 29, párr.1.a
	Mayor flexibilidad para poder adaptarnos	Sí	Se corresponde con el Artículo 29, párr.1.a
	Los alumnos tienen distintas necesidades personales	Sí	Se corresponde con el Artículo 29, párr.1.a
Rituales de paso de la cultura versus sistema educativo	Se nos envía desde muy pequeños al instituto	No	(No se contempla)
	Los profesores te hacen menos caso en el instituto	Sí	Se corresponde con el Artículo 29, párr.1.a
Tejido social versus productividad	Repetir un curso escolar supone perder todos los amigos	No	(No existe mención explícita)
	Niña con síndrome de down: No nos gusta nada hablar solos	Sí	Artículo 2 y 23
	Queremos poder compartir el recreo	Sí	Artículo 2
	Que los que estamos en el mismo saco nos ayudemos	No	(No se contempla)

Ejes polares	Afirmación de niñas, niños y adolescentes	Recogido como derecho (CDN)	Artículo de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)
Socialización de la violencia versus cultura del buen trato	Tenemos que respetar todas las normas de convivencia	Sí	Artículo 12, 13 y 15
	También nos interesa estar en paz en la escuela e instituto	Sí	Artículo 19
	Los pequeños aprenden a pegarse de los grandes en el recreo	Sí	Artículo 19
	Hay cosas a las que llamamos bromas	No	(No se contempla)
	Tampoco nos gustan los insultos en las redes sociales anónimas	Sí	Artículo 16
Participación versus administratización	A veces se nos pide la opinión, pero después no hacen nada	Sí	Artículo 12 y 13
	No se nos informa de lo que se decide en el consejo escolar	Sí	Se corresponde con el Artículo 12 y 13
	Nuestra participación es simbólica	Sí	Artículo 12, 13 y 15
	Somos demasiados en las aulas	No	(No se contempla)
Desafección versus metodología participativa	La escuela o el instituto nos parece algo de los adultos	No	(No existe mención explícita)
	Nos aburrimos	No	(No existe mención explícita)
	Hay demasiados exámenes	No	(No existe mención explícita, aunque se presupone en el párrafo 18 de la Observación General 1)
	Aprender también puede ser divertido	No	(No existe mención explícita)
	Los profesores no cambian su forma de dar las clases	No	(No existe mención explícita, aunque se presupone en el párrafo 18 de la Observación General 1)
Participación versus autoridad del profesorado	Que nos escuchen más en clase	Sí	Artículo 12 y Observación General n.º12
	Que sean menos estrictos	No	(No existe mención explícita)
Currículo escolar versus educación para la vida	También nos interesa nuestro futuro	Sí	Artículo 12, 13 y 17
	No repetimos si no estudias no vas a ser nada en la vida	No	(No se contempla)
	Tenemos deseos propios	Sí	Artículo 12, 13 y 17

La *Convención sobre los Derechos del Niño* se realizó por adultos y desde la perspectiva adulta. Para actualizar las preocupaciones de los niños y niñas sobre su experiencia cotidiana, y la propia expresión de sus interpretaciones de la realidad y de los espacios sociales donde habitan es necesario saber entender sus mensajes acercándonos a sus códigos.

Entre las personas adultas y las personas niñas pueden existir brechas intergeneracionales que hay que reducir no solo en el ejercicio sobre las cuestiones superfluas, sino considerando la importancia de la opinión de niñas y niños en torno a cuestiones principales y de calado como las normas y los acuerdos sociales que, siendo patrimonio de todas y todos, sin distinción de edades, nos influyen de igual manera.

Al tener este estudio el objetivo de investigar cómo se ajusta la Convención sobre los *Derechos del Niño* (CDN) de Naciones Unidas al sistema educativo español, se pretende con el ejercicio de la Tabla VIII, a su vez, conocer si se contemplan o no las afirmaciones de niñas, niños y adolescentes en un acuerdo de carácter internacional, la CDN.

De esta manera:

1. Se identifican qué afirmaciones planteadas y analizadas en este estudio son consideradas o no en la CDN o en sus Observaciones Generales.
2. Se ve en qué medida la interpretación del entorno educativo y escolar que realizan niños y niñas queda entendido y verificado al cotejarlo con los textos de la CDN y sus Observaciones Generales.
3. Se prevén posibles vulnerabilidades no recogidas o no bien interpretadas por la norma.
4. Se sugieren líneas de trabajo para explicitar recomendaciones e informaciones expresadas por niñas y niños sobre la CDN y sus Observaciones Generales, en torno a la educación y el espacio escolar.
5. Se exhorta a que la investigación social en torno a cuestiones que afectan a niños y a niñas se debería abordar mediante metodologías de investigación que fomente y aseguren la participación de niñas, niños y adolescentes para la recogida y análisis de sus creencias y opiniones. Y siendo esta una de las particularidades de este estudio, sabemos de la necesidad de acortar la discriminación-investigativa, en algunos casos, de la población infanto-adolescente al no consultarles sobre cuestiones que nos afectan a todos y todas. Así, todas las profundizaciones sobre este estudio y líneas de investigación posibles no deberían obviar esta cuestión.

Este estudio presenta causas identificadas en relación a su objeto de investigación: el ajuste del sistema educativo español a las premisas de la *Convención sobre los Derechos del Niño* de Naciones Unidas. Dado el volumen de trabajo en este sentido y los límites puestos no se ha abordado en la amplitud de su análisis, aunque se pueden dar vías de explotación sobre:

- Los efectos a corto y a largo plazo de las causas identificadas en relación a las vulnerabilidades señaladas;
- Los efectos a corto y largo plazo de las causas identificadas sobre la población adulta: madres – padres y profesores como sobre la población infante-adolescente;
- El desarrollo e identificación de capacidades y recursos de niños, niñas y adolescentes para hacer frente a las situaciones de vulnerabilidad de sus derechos;
- La dotación de recursos sociales y financieros a los centros educativos para hacer frente a las vulnerabilidades identificadas;
- El estudio del tipo de políticas sociales y educativas desarrolladas por las Administraciones públicas para solventar o matizar las vulnerabilidades presentadas;
- La identificación de los actores clave de distintos ámbitos y con distintas responsabilidades sobre las condiciones para la superación o no de las vulnerabilidades identificadas;
- Análisis cuantitativos de los resultados de este informe;
- Otras a determinar.

CONCLUSIONES

En el presente estudio hemos leído explicaciones de: niños y niñas, madres y padres y prescriptores del propio sistema educativo. Explicaciones que nos acercan a más vías de exploración al ser un estudio de carácter cualitativo.

A modo de resumen se exponen, a grosso modo y de manera explicativa, cuestiones prevalentes recogidas en este estudio en forma de debates centrales a explorar.

1er debate.- La extensión del espacio escolar:

Las reclamaciones sobre el tiempo libre del niño y la niña giran en torno a la racionalización de los tiempos y la realización de: tareas escolares, extraescolares, etc, fuera del tiempo escolar y sin poner a disposición de los niños y niñas el tiempo ni el espacio.

Tareas y actividades que para padres y madres pueden suponer incrementar el gasto en educación como la imposibilidad de tener más tiempo para compartir con sus hijos e hijas.

De igual manera, para la niña y el niño supone falta de autogestión de su tiempo libre y en detrimento de su tiempo de ocio y de juego.

Glosa para el debate:

El espacio escolar parece invadir el resto de espacios sociales del niño y la niña, aunque sea un espacio, la escuela, cerrado y perimetrado, en algunos casos, para la comunidad y el resto de agentes sociales, incluso para las madres y los padres. Se debe tener en cuenta que el espacio escolar presenta condiciones en cuanto a su regularización y sus tiempos pautados que le puede hacer distinto a otros espacios sociales donde habita el niño y la niña, y de esta manera supeditando al resto de espacios sociales donde se podrían reproducir condiciones para el juego libre de la niña y el niño.

Esta diferencia, vinculadas a las condiciones del espacio escolar, presentan a un alumno-cliente del sistema educativo como a un alumno que dedica una ingente cantidad de horas diarias a generar el producto de la educación tanto para la validación del Currículo Escolar como para la amortización de un proceso académico generando un producto social futuro: un individuo mayor de edad con valor económico. Desde este punto de vista podrá considerarse la escuela como el trabajo de los niños y niñas.

2º debate.- La productividad escolar frente al presente de la 'adhesión social' en la escuela:

La productividad del sistema educativo queda registrada en medidas comparadas en *rankings* y un proceso evaluativo constante de alumnos y alumnas. Realizando comparaciones entre centros educativos, entre regiones, entre naciones o entre niños y niñas. Aunque frente a esto, se reclama: progresar en los procesos de democratización de los centros docentes, en la apertura del espacio escolar a la comunidad, en la participación no simbólica de niños y niñas en los centros docentes, en el proceso de aprendizaje como modelo de integración social, en la no discriminación por razón de: género, edad, discapacidad, etnia, clase, religión, estatus social y económico, tutelaje por parte del Estado, etc. Y en suma en el fortalecimiento del tejido social.

Las personas adultas muestran su preocupación, en este sentido, por la convivencia escolar al querer normar y sancionar las interacciones entre niños y niñas, víctimas y victimarios, en el espacio escolar. Y muestran su interés particular por el valor del buen resultado académico frente al fracaso escolar.

Para las personas niñas el espacio escolar es el lugar donde se encuentran sus amigos y amigas, y donde se producen, dada la cantidad de horas que pasan en el mismo, una parte importante de sus interacciones sociales. Razón por la que están interesadas e interesados en el fortalecimiento del tejido social en los centros educativos. Mientras, se encuentran desafectos ante las condiciones dadas por los adultos para el éxito escolar: horarios, contenidos, metodología escolar y evaluación.

Glosa para el debate:

Se han enfrentado en el enunciado de este 2º debate dos tipos de resultados: la productividad (entendida como éxito o fracaso escolar) frente a la adhesión social en el espacio escolar. Cuestiones que no debieran estar contrapuestas, aunque la productividad escolar, en base al proceso evaluativo y regida por el currículo escolar, dedica la mayor parte del tiempo escolar y extraescolar al éxito productivo, mientras que la adhesión social queda en un segundo orden y no como posible producto del proceso educativo, sustituida por la reglamentación y sanción de la convivencia escolar.

Hay que considerar, a su vez, que las niñas y los niños, en muchos casos, se encuentran excluidos o tienen una participación simbólica en los foros e instituciones sociales y educativas, y sobre las cuestiones transcendentales que determinan las políticas en relación al currículo escolar o la convivencia escolar.

3er debate.- La exclusión en el proceso de cambio y transformación del espacio y tiempo escolares:

Aunque los niños, niñas y adolescentes sienten desafección hacia el sistema educativo al desmotivarles: horarios, contenidos, metodología o el proceso de evaluación; no dejan de mostrar interés en poder participar en los centros educativos para su cambio y transformación. Sin embargo, muchos niños y niñas quedan fuera del sistema educativo al ser considerados fracaso escolar. Han podido acabar fracasando por la escasa capacidad que tiene el sistema educativo para corregir las desigualdades en origen de los niños y niñas. Desigualdades debidas al origen migrante, a la pobreza familiar, el origen étnicos, por ser un niño o niña con discapacidad, etc, y que advierten de una situación de 'inequidad educativa'.

Para ciertos adultos el sistema educativo demuestra poca flexibilidad para adaptarse a las nuevas situaciones, supeditado al cumplimiento del currículo escolar, generándose itinerarios educativos que se encuentra atravesados por los ritmos y contenidos de proceso educativo.

Para las niñas, niños y adolescentes el sistema educativo impone distintos y variables ritmos educativos que generan: lentitud y aburrimiento como imposibilidad de adaptación a los mismos. Además, el currículo escolar prioriza ciertas materias sobre otras. Así las cosas, sugieren un cambio en la metodología escolar y en la forma de dar clase. Por todo ello, consideran imprescindible su participación para poder resolver el proceso de cambio y de transformación de los centros educativos.

Glosa para el debate:

La frase: nos aburrimos en la escuela, de los niños, niñas y adolescentes contiene gran carga de significado y remite a la oficialidad del espacio escolar visto por los adultos y la perspectiva de los niños y niñas que no sienten como propio ese espacio.

La transformación de los centros educativos parece pasar por la adopción de nuevas metodologías de aprendizaje. La introducción de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) en los centros educativos ha propiciado la necesidad de universalizar el cambio en los métodos de enseñanza, pero con distintos resultados. La secuencia didáctica se sigue basando en el libro de texto: lectura y explicación del tema, preguntas aclaratorias sobre el tema, actividades centrales de refuerzo sobre lo explicado y control para la reproducción de lo explicado en el tema, y la implantación de las TIC en el aula no está transformando en la medida necesaria la forma de trabajar. Más si falta formación en origen del profesorado en TIC en los centros de formación universitarios como en su formación permanente.

Aunque en bastantes casos, es el profesor o la profesora como agente de cambio quien mediante la introducción de proyectos libres en los centros docentes y en el aula está impulsando cambios en la manera de entender el proceso de aprendizaje, mejorando en la escucha y favoreciendo por tanto la participación de los niños, niñas y adolescentes en el aula.

4º debate.- La supeditación a los procesos oficiales de aprendizaje

El sistema educativo se encuentra demasiado administratizado y supeditado al currículo escolar. Y frente a su sentido oficial existen otros significados de lo que son el espacio educativo y el proceso de aprendizaje, por ejemplo con la educación no formal e informal.

Para una gran parte de la sociedad adulta la educación se corresponde con un proceso madurativo pautado de manera oficial con el objetivo de formar un ciudadano futuro. De esta manera al niño o niña se le considera un ser aún no formado.

En cambio, las niñas y los niños están interesados por los momentos presentes. Momentos que dispone, quizá arbitrariamente la sociedad, a edades determinadas para reproducir cambios significativos en la vida del niño o de la niña, por ejemplo en el paso de Educación Primaria Obligatoria (EPO) a Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a los 11 o 12 años. Proceso de cambio de ciclo educativo que supone un esfuerzo de adaptación a: contextos, horarios, desplazamientos, distintos modos de interactuar con el profesorado, la descompensación en el ritmo de aprendizaje o la pérdida de su red de apoyo. Y más si no se tiene en cuenta el valor que tiene cómo experimenta y expresa los cambios corporales y cognitivos el propio niño o niña en base a sus características individuales, biológicas, contextuales o sociales.

Glosa para el debate:

El abandono escolar temprano está considerado uno de los mayores retos del sistema educativo español. Se define por la cantidad de jóvenes de 18 a 24 años que han logrado la Educación Secundaria Obligatoria como máximo y no continúan con la educación post-obligatoria. Tener a adolescentes y jóvenes fuera del sistema educativo es un mal síntoma y obliga a hablar de fracaso escolar.

La transformación del sistema educativo a través de la educación a lo largo de la vida y el espacio educativo (a lo ancho de la vida) puede ocasionar que nos refiramos al fracaso escolar de otra manera o que desaparezca su referencia.

La superación de la educación como proceso que ocurre en una etapa determinada de la vida puede entrar en contradicción con la teoría del desarrollo psicosocial desarrollada por Erik Erikson¹⁵, al plantear una visión del ciclo vital entendida como una secuencia de encrucijadas en las que el yo se ha de enfrentar a ciertos compromisos y demandas sociales. Si las encrucijadas se superan con éxito, suponen una expansión y la adición de nuevas competencias y cualidades al yo, si no puede implicar un estancamiento e incluso una regresión del yo que dificulta el abordaje de encrucijadas futuras. Así, el fracaso escolar etiqueta a adolescentes y jóvenes a una edad determinada de su proceso educativo fallido sin suponer que existen otros momentos y oportunidades para superar dichas encrucijadas, supeditando los momentos para el aprendizaje a determinados procesos educativos en base a la transferencia de conocimiento del docente al alumnado.

5º debate.- Las vulnerabilidades de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en la escuela

El análisis de la información obtenida en este estudio identifica 6 artículos de la *Convención sobre los Derechos del Niño* (CDN) que pueden estar siendo vulnerados, en mayor o menor medida según el centro educativo, y en el sistema educativo español. Estos son:

1era vulnerabilidad. Art. 2 de la CDN: En relación a la discriminación de los niños y niñas. La segregación de niños y niñas: con distintas capacidades, de origen étnico, de origen inmigrante, por género, etc; y en su caso, de la educación ordinaria a favor de la educación especial, o la existencia de centros segregados por género o los denominados centros gueto que recogen y por tanto segregan población de niños y niñas de minorías sociales, son resultado de este proceso de discriminación.

Se puede estar vulnerando los derechos de los niños y niñas tal y como señala el artículo 2º de la CDN, ratificada por España en 1990, y el Título 1º, Capítulo 2º, sección 1ª "De los derechos fundamentales y las libertades públicas", artículo 27: "*La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales*" de la Constitución Española.

2ª vulnerabilidad. Art. 28 de la CDN: En relación al ejercicio en igualdad de condiciones del derecho a la educación de los niños y niñas. La situación de desigualdad social, aumentada en un contexto de crisis social y económica, repercute sobre el sistema educativo y la calidad educativa según el distinto origen social y económico de los alumnos y alumnas al considerar: el acceso a ayudas y becas escolares, la reducción de los gastos familiares sobre la calidad educativa, la escasez de recursos en los centros educativos, la subrepresentación de las minorías, etc. Todo ello, a pesar de ser un país que tiene la tasa de escolarización a los 16 años (educación obligatoria) en el 96,3% (MECD, 2013).

3ª vulnerabilidad. Art. 29 de la CDN: En relación a los derechos sobre los fines de la educación para niños y niñas. Uno de los principios rectores en la línea del derecho fundamental es el libre desarrollo de la personalidad del niño. Derecho recogido y legislado en España en la propia Constitución española como en la CDN en su art. 29. Aunque la existencia de discriminación directa: niños y niñas con discapacidad, o indirecta por razones de: género, étnicas, pertenencia a minorías sociales, situación de tutelaje del Estado, etc. Se añade la existencia de políticas educativas que mantienen preferencia por considerar a la niña y al niño como productos futuros con valor económico, frente a resultados posibles como la adhesión social en el espacio escolar.

4ª vulnerabilidad. Observación General n.º13 (Art. 19 de la CDN): En relación a los derechos frente a la violencia en la escuela. La convivencia escolar es un reto de todos y todas, vinculado con la socialización de la violencia y al grado de aceptación de esta. Indicándose que hay un grado, aún demasiado alto, de aceptación social de la violencia frente a los niños y niñas en muchos contextos y ámbitos sociales, entre estos el espacio escolar.

5ª vulnerabilidad. Art. 12 y Art. 13 de la CDN: En relación a los derechos a participar de los niños y niñas. Existe una demanda constante por parte de niños y niñas en el estudio acerca de la escasa participación y de carácter simbólico en entornos de control adulto, entre estos, los espacios escolares.

Dicha participación simbólica tiene como resultado que los niños y niñas reclamen mayor poder de decisión real sobre las cuestiones que les afectan o mayor conocimiento de lo acordado en los consejos escolares y una devolución informativa adecuada sobre las decisiones adoptadas.

6ª vulnerabilidad. Art. 31 de la CDN: En relación al derecho al juego y al tiempo libre de los niños y niñas. Se han identificado en este estudio numerosas demandas relacionadas con el uso y la gestión del tiempo de los niños y niñas. Y en su caso, en su relación con el espacio y tiempo escolar y extraescolar: los deberes, la jornada continua, el excesivo número de horas que pasan en la escuela como, a su vez, la realización de extraescolares.

Glosa para el debate:

Tras considerar y presentar distintas vulnerabilidades sobre los derechos de los niños y niñas en el sistema educativo se debería matizar qué recursos tienen los niños, niñas y adolescentes frente a estas vulnerabilidades y de qué recursos dispone la escuela para la superación de estas.

A su vez, habría que considerar cuáles de estas vulnerabilidades están recogidas en el debate social y político, repercutiendo en su grado de identificación, así como el tipo y difusión del debate social y político correspondiente.

Al ser vulnerabilidades identificadas en base a la percepciones de niños, niñas y adolescentes sobre el sistema educativo español y al disponer para este estudio el uso de metodologías de investigación con participación infantil y adolescente, hay que considerar, a su vez, la existencia de brechas intergeneracionales que hay que reducir no solo en el ejercicio sobre cuestiones superfluas, sino considerando la importancia de la opinión de niñas y niños en torno a cuestiones principales y de calado como las normas y los acuerdos sociales que, siendo patrimonio de todas y todos, y sin distinción de edades, nos influyen de igual manera.

Quisiéramos seguir abriendo espacios para la reflexión en torno a los niños, niñas y adolescentes, por lo que invitamos a todos y todas las personas, tanto profesionales de la infancia como quienes deseen participar en cambiar la mirada de todas las sociedades sobre las niñas y niños. Por eso, y en este momento de la lectura de este documento, te invitamos a retomar las distintas glosas para el debate presentadas para poder seguir conversando contigo en los espacios donde nos encontremos quienes estamos pensando en otras infancias y adolescencias. Este sería el mejor de los resultados para este estudio.

Referencias bibliográficas

CABALLERO, M.J., (2010). *Un estudio sobre buenas prácticas*. Revista paz y conflictos, 3, pp. 154-168.

CASTRO, M.R., BARREIRO, F. (2013). Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), *Los programas de absentismo escolar: experiencias en la Comunidad Autónoma de Galicia*, pp. 171-179.

COMISIÓN EUROPEA, (2015). *Education and training monitor 2014*. Spain. Ed. European Commission, pp. 3, 4, 8.

CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2015). *Informe 2014 sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid*. Madrid. Ed. Consejo escolar de la Comunidad de Madrid, pp. 79, 461, 465, 471.

DEFENSOR DEL MENOR DE ANDALUCÍA, (2015). *Informe Anual 2014*. Sevilla. Ed. Defensor del menor de Andalucía, pp. 75, 80, 201, 203.

EDUCO; BELLO, A, (2016). *Érase una voz... Lo que opinan niñas y niños sobre la violencia*. Ed. EDUCO, pp. 15.

GONZÁLEZ, E; GONZÁLEZ, S. (2015). *La infancia en los presupuestos 2007-2013*. Madrid. Ed. UNICEF, pp. 12.

GONZÁLEZ-BUENO, G; BELLO, A; ARIAS, M. (2012). *La infancia en España 2012-2013. El impacto de la crisis en los niños*. Madrid. Ed. UNICEF, pp. 13, 19, 21.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE). *Encuesta de Condiciones de Vida*. INE.

JUNTA DE ANDALUCÍA. (2013). *La Educación en Andalucía. Curso 2013-2014*. Sevilla, Ed. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, pp. 10.

LUCAS, A; CORTÉS, C; CÁCERES, Mª D. (2013) *Madrid en el siglo XXI: Transformaciones y retos de su realidad social, Vol. II*. Madrid. Ed.Fragua, pp. 67, 84-85.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MECD), (2015). *Datos y cifras: Curso escolar 2015/2016*. Ed. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MECD), (2014). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2014. Informe español.* Madrid. Ed. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 10, 15, 39.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MECD), (2015). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2015.* Madrid. Ed. Secretaría General Técnica - Subdirección General de Documentación y Publicaciones, pp. 66.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MECD), (2014). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2014.* Madrid. Ed. Secretaría General Técnica - Subdirección General de Documentación y Publicaciones, pp. 38, 58, 86, 90.

OCDE, (2013). *Política educativa en perspectiva. España.* Ed. OCDE, pp. 4, 9, 13.

PRIETO, M. y VILLAMOR, P. (2013). *Libertad de elección, competencia y calidad: Las Políticas Educativas de la Comunidad de Madrid.* Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 16 (3), pp. 127-144.

RAHONA, M; MORALES, S. (2013). *Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades.* Madrid. Ed. Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 44, 47, 50.

SAVE THE CHILDREN. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y Cyberbullying en la infancia.* Save The Children – España, pp. 12.

SINDIC DE GREUGES, (2014). *Informe sobre los derechos del niño. 25 años de la Convención: principales retos pendientes.* Barcelona. Ed. Sindic de Greuges de Catalunya, pp. 9, 77.

TELÉFONO ANAR, (2015). *Informe Violencia de Género 2014.* Madrid. Ed. Fundación ANAR, pp. 29.

UNESCO, (2015). *Revisión nacional 2015 de la Educación Para Todos. España.* Ed. MECD, pp. 12, 53.

VILLAR, A, (2012). *Educación y desarrollo. PISA 2009 y el sistema educativo español.* Bilbao. Ed. Fundación BBVA, pp. 29.

Anexos

Anexo 1. Dinámicas en grupos focales con niños, niñas y adolescentes

A continuación, se explican las dinámicas que se han realizado en los grupos focales con niños, niñas y adolescentes (en adelante NNyA) para este estudio.

Presentaciones

Objetivo:

- Conocer mínimamente al grupo y sus nombres

Proceso:

- Por parejas o tríos, cada miembro entrevista a otra persona, memoriza y presenta al resto
- Se ponen una pegatina con el nombre
- Tienen que presentar:
 - Nombre y edad
 - Comenta una afición (¡solo una!)
 - La signatura favorita y la más odiada
 - Y una pregunta inventada

Dinámica nº1: la escalera

Objetivo:

- Describir la percepción de la calidad de la participación en los centros educativos

Niveles de la Escalera

En un panel de mayor tamaño, se despliega una escalera de la participación adaptada con los siguientes peldaños y explicaciones, desde el peldaño inferior a superior:

- Nivel 1. NO HAY participación
 - No se informa de la toma de decisiones
 - Se informa de la toma de decisiones
- Nivel 2. CONSULTIVA: hay consulta a NNyA pero no participan en la toma de decisiones
 - La consulta no influye en la toma de decisiones
 - La consulta influye en la toma de decisiones
- Nivel 3. COLABORATIVA: hay consulta a las NNyA y participan en la toma de decisiones
 - La participación en la toma de decisiones es simbólica
 - La participación en la toma de decisiones es real
- Nivel 4. LIDERADA POR NNyA: las NNyA lideran la toma de decisiones
 - Las NNyA lideran la toma de decisiones sobre temas que no les importan
 - Las NNyA lideran la toma de decisiones sobre temas que les importan
 - Se explica la escalera

Pedimos a las y los participantes que muevan sus post-its al peldaño que consideren adecuado. Les animamos a incluir más si se les ocurren nuevos casos

Materiales:

Papel, bolis y rotuladores de colores, música, reproductor y altavoces

Proceso:

- Se reparten por el espacio folios en blanco con los siguientes títulos:
 - **Normas:** Preguntan nuestra opinión para establecer, mejorar o cambiar las normas del IES o de la clase.
 - **Convivencia:** Cuando hay algún conflicto, preguntan nuestra opinión
 - **Materias:** Preguntan nuestra opinión para decidir qué estudiamos
 - **Metodología:** Preguntan nuestra opinión para decidir cómo estudiamos
 - **Estructuras:** Preguntan nuestra opinión para mejorar el edificio, las mesas, sillas, aulas...
 - **Decoración:** Preguntan nuestra opinión para decorar el aula o el centro
 - **Investigación:** Preguntan nuestra opinión para estudios de universidades o investigaciones que no son parte del centro
 - **Otros:** Preguntan nuestra opinión para otros temas que no han salido aquí

Individualmente, mientras suena la música, cada participante ha de pensar casos en los que han consultado su opinión. Deben apuntar cada caso en un post-it y colocarlo en el cartel adecuado

Dinámica nº2: retrato del centro escolar

Objetivo:

- Describir la percepción de la educación formal que se recibe
- Identificar las principales preocupaciones

Materiales:

Papel, bolis y rotuladores de colores, música, reproductor y altavoces e imágenes

Proceso:

- Se da tiempo para pensar y hacer un retrato de su centro escolar a través de el dibujo de un vehículo
- Se realizan preguntas relacionadas con las temáticas a abordar
- Se presentan las ideas al grupo
- Se profundiza si algún comentario resulta de interés, necesita explicación, es opuesto a otro o es controvertido
- Se repite el proceso con cada bloque de preguntas
- Consenso final: ¿en qué coinciden las ideas/vehículos dibujados?

Recomendaciones:

- Es posible cambiar de vehículo si el primero no se corresponde con el bloque de preguntas
- El vehículo no es tu vida, sino que es tu centro educativo, el sistema
- Si no os apetece dibujar, podéis escoger alguna imagen de los medios de transporte que traemos
- Quizá ha habido varios vehículos en tu educación: en la escuela era uno y luego ha cambiado

Consenso final:

- ¿En qué coinciden los vehículos dibujados, vuestras percepciones de la educación?
- ¿Cómo os gustaría que fueran?

Cierre:

- ¿Cómo os habéis sentido?
- ¿Qué mejoraríais?

Dinámica n°3: mapa del tiempo

Objetivo:

- Conocer el ambiente o “clima” en la educación
- Profundizar en casos de maltrato o buen trato

Proceso:

- Dividimos al grupo en equipos de 3 personas
- Explicación
- Diseño del mapa en 2 fases
- Presentación del mapa a todas y todos
- Preguntas de profundización
- Consenso: ¿en qué coinciden nuestros mapas?

Materiales:

- Rotuladores, Post-it, cartulina o papel continuo. (cualquier tipo de papel de gran tamaño.) y celo

Explicación:

- Fase 1: establecer el mapa
 - Si la educación fuera un mapa, como el de España, ¿qué localidades habría y dónde estarían? Eligen cuáles son las capitales y están en el centro y cuáles más lejos. Posibles actores:
 - Alumnado
 - Profes
 - Otras personas del centro: orientadora/o, bedeles, dirección, etc.
 - Familia
 - Amistades
 - Asociaciones
- Fase 2: establecer el clima
 - ¿Qué tiempo hace en cada ciudad? Posibilidades: lluvia, tormenta, soleado, viento, huracán, nieve, tropical, monzón...
 - Podemos poner varios climas en cada localidad

Dinámica nº4: conjuntos de percepciones

Objetivo:

- Describir la percepción del uso de las TIC en el ámbito de la educación formal

Proceso:

- Recomendación: "os animamos a que no os cortéis, podéis ser tan críticos/as como queráis"
- Disponer un panel palabras como "Internet", "móvil" y "TIC". Pedimos a las chicas y chicos que peguen post-its con las palabras que les vengan a la cabeza. Rodeamos con un círculo todos los resultados.
- Disponer un panel palabras como "educación", "cole" e "insti". Pedimos a las chicas y chicos que peguen post-its con las palabras que les vengan a la cabeza. Rodeamos con un círculo todos los resultados.
- Disponer un panel entre ambos en el que se trace un conjunto desde el conjunto de las TIC y el de la educación. Pedimos a las chicas y chicos que peguen post-its con las palabras que les vengan a la cabeza sobre la relación entre la educación y las TIC.

Dinámica nº5: videojuego

Objetivo:

- Enumerar y describir factores de riesgo en las TIC
- Describir los recursos para la protección y el rol de NNyA, centros educativos y familias como agentes protectores

Proceso:

- Vamos a diseñar un videojuego tipo Comecocos, Space invaders o Angry Birds
- Los malos (fantasmas, invaders) son los riesgos. Elegimos las figuras y les asignamos un riesgo que perciban en las TIC
- Elegimos las figuras de los personajes buenos (comecocos, nave protectora o pájaros) y les asignamos un recurso o un rol

Dinámica nº6: para combatir la inhibición o descansar

Objetivo:

- Descansar
- Combatir la inhibición

Proceso:

- Pre calentamiento: Mover y calentar el cuerpo igual que antes de practicar un deporte
- Cebolla: El grupo se debe abrazar entre sí como si formara las capas de una cebolla. Una persona voluntaria debe ir "pelando" capas. Las capas que logre quitar le ayudan a seguir pelando la cebolla. Recomendación: quitarse los zapatos
- Dramatización con mímica: No pueden hacer sonidos ni hablar. Se divide al grupo en dos. Un equipo debe adivinar la representación del otro y al revés. A uno se le pide que dramatice una persona que está viendo la tele y celebra que su equipo ha marcado un gol. Otro equipo dramatiza que le ha tocado la lotería.

Para dividir el grupo:

- Hacer fila según talla de calzado y dividimos en los equipos deseados
- Hacer fila según fecha de nacimiento y dividimos
- Hacer fila según segundo apellido y dividimos

Anexo 2. Prescriptores de este estudio por sectores

TABLA IX. Prescriptores de este estudio por Sector

SECTOR	PRESCRIPTOR	ORGANIZACIÓN
Administración autonómica	Araceli Lázaro	L'Observatori dels Drets de la Infància
	Francisco Javier García	Observatorio de Convivencia Escolar de Andalucía
	Francisco José Alaminos	Observatorio de Infancia de Cataluña
	Milagros Otero Parga	Valedora de Poble Galego
Administración general del Estado	Alejandra Frías	Ministerio de Justicia
	Carlos Igual	Ministerio del Interior
	(Entrevista Grupal: sin especificarse)	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (INTEF - CNIIE)
	José Luis Castellanos	Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad
Administración local	Justina de Pablo	Ayuntamiento de Madrid
AMPA	(Sin especificarse)	CONGAPA
	Luis Carbonel	CONCAPA
	Jesús Salido	CEAPA
Consultoría	Joan Domenech	Escuela Fructuós Gelabert
	Olga Berrios	La Broma
Sector privado	Carmen Bieger	Fundación Atresmedia
	Natalia Basterrechea	Facebook
Sindicato	Sonia García	ANPE

Tercer sector	Ana Sastre	Save the Children
	(Sin especificarse)	Asociación ARELA
	Begoña Gasch	Fundación Jaume Bofill
	Gabriel González-Bueno	UNICEF
	Goyo Aranda	Ex-coordinador de Ciudades Amigas de la Infancia
	Inés de Araoz	Plena Inclusión
	Jaume Aguilar	Federació dels Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya
	Joserra García-Albertos	INJUCAM
	Lourdes Gaitán	Asociación GSIA
	Maite Andrés	Secretariado Gitano
	Manuela Mayoral	Asociación Barró
	(Sin especificarse)	MENIÑOS
	(Sin especificarse)	Red Andaluza de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social
	Tomás Aller	FAPMI
	Valtencir Mendes	Fundación Jaume Bofill
Universidad	Clara Martínez	Cátedra Santander Derecho y Menores (ICADE)
	Estefanía Jiménez Miguel Ángel Casado	EuKids Online (UPV-EHU)
	Ignacio Campoy	Instituto Universitario Bartolomé de las Casas (UC3)
	Mariano Fernández Enguita	Universidad Complutense de Madrid



Para más información sobre este estudio podeis contactar con:

infogsia@grupodeinfancia.org

estudios@educos.org

