

DR. NORBERTO LIWSKI

Apuntes para la
EDUCACIÓN

en clave de
**DERECHOS
HUMANOS**



Apuntes para la
EDUCACIÓN

en clave de
**DERECHOS
HUMANOS**



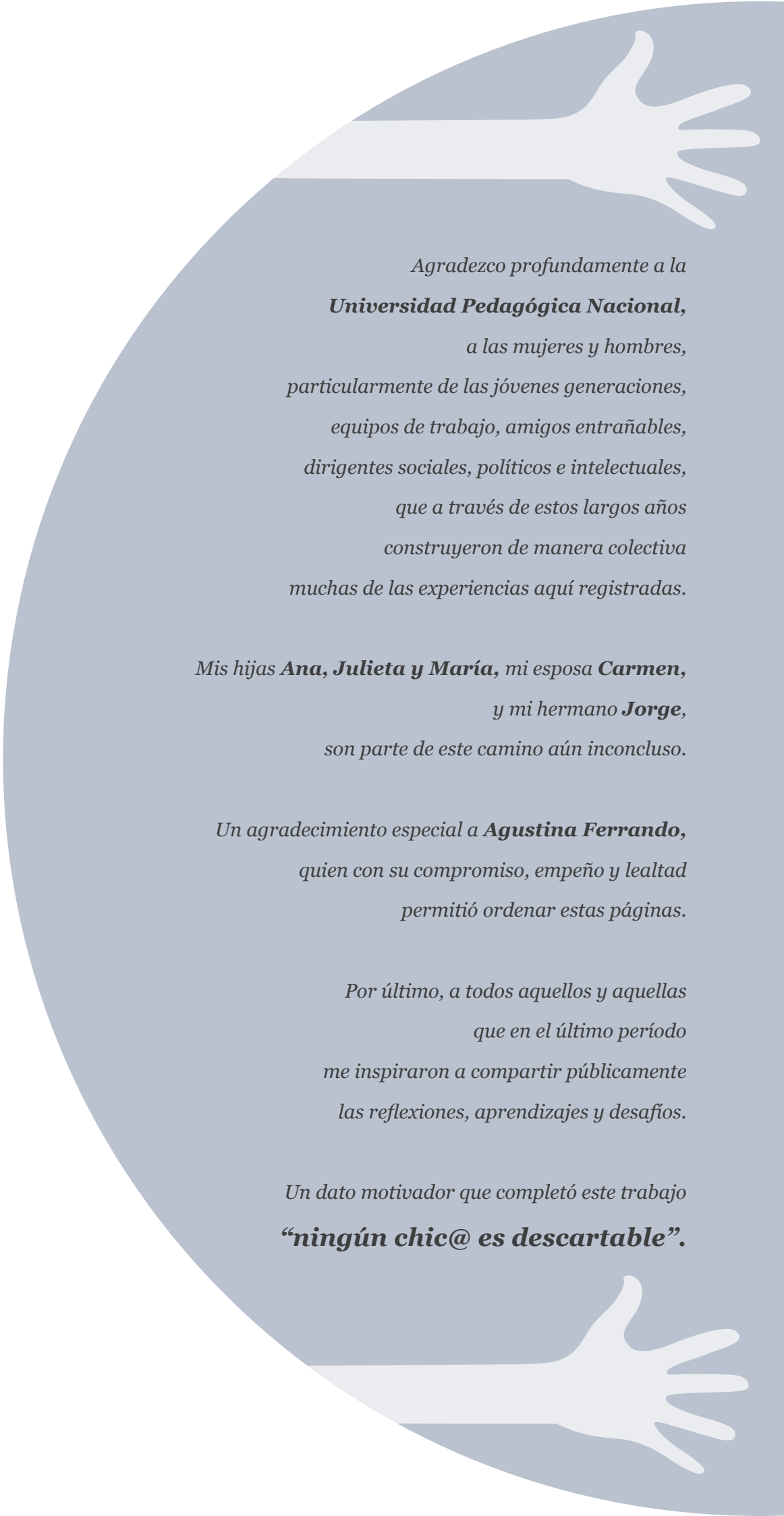
DR. NORBERTO LIWSKI

Apuntes para la
EDUCACIÓN

en clave de
**DERECHOS
HUMANOS**


unipe





Agradezco profundamente a la
Universidad Pedagógica Nacional,
a las mujeres y hombres,
particularmente de las jóvenes generaciones,
equipos de trabajo, amigos entrañables,
dirigentes sociales, políticos e intelectuales,
que a través de estos largos años
construyeron de manera colectiva
muchas de las experiencias aquí registradas.

*Mis hijas **Ana, Julieta y María,** mi esposa **Carmen,***
*y mi hermano **Jorge,***
son parte de este camino aún inconcluso.

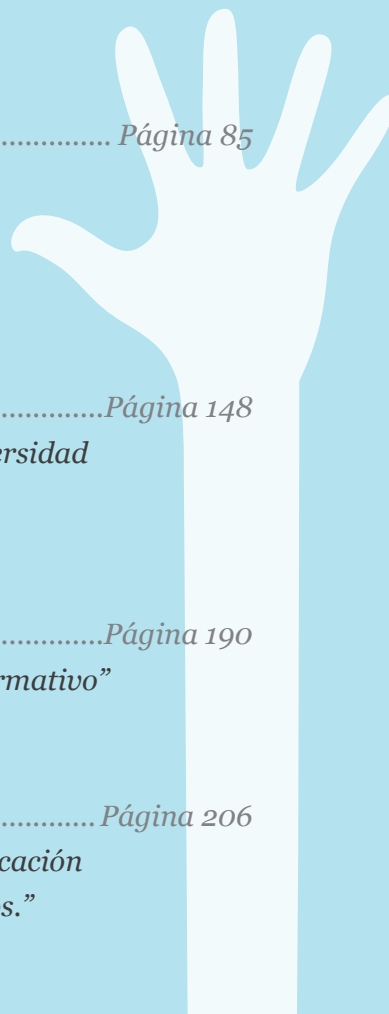
*Un agradecimiento especial a **Agustina Ferrando,***
quien con su compromiso, empeño y lealtad
permitió ordenar estas páginas.

Por último, a todos aquellos y aquellas
que en el último período
me inspiraron a compartir públicamente
las reflexiones, aprendizajes y desafíos.

Un dato motivador que completó este trabajo
“ningún chic@ es descartable”.

Índice

Prólogo	Página 5
<i>“Apuntes.”</i> <i>por Adolfo Pérez Esquivel.</i>	
Introducción.....	Página 7
Capítulo 1	Página 11
<i>“La participación.</i> <i>Fundamento de un nuevo contrato social.</i> <i>La voz de los niños, niñas y adolescentes</i> <i>en la comunidad educativa.”</i>	
Capítulo 2	Página 85
<i>“La educación y la Justicia Social.</i> <i>Ejes de políticas públicas con enfoque</i> <i>de Derechos de niñez y adolescencia.”</i>	
Capítulo 3	Página 148
<i>“La convivencia democrática en la diversidad</i> <i>y fortalecimiento de Derechos.”</i>	
Capítulo 4	Página 190
<i>“El Derecho a la Educación. Marco Normativo”</i>	
Capítulo 5	Página 206
<i>“Visión Universal y Regional de la Educación</i> <i>en la perspectiva de Derechos Humanos.”</i>	



Prólogo

APUNTES

Hace algunos años en la Universidad Tecnológica de Barcelona fuimos convocados varios Premios Nobel de diversas disciplinas para discutir sobre la enseñanza superior y la situación de los jóvenes. El debate fue amplio y enriquecedor por los ponentes, pero a medida que avanzaba el debate sobre las causas de la deserción escolar en los diversos niveles de la escuela secundaria y como ingresan a la enseñanza superior, en general con graves deficiencias en el aprendizaje, se fue llegando a la escuela primaria y de ahí a la primera infancia y a la realidad que viven en la sociedad y a la familia que marcan muchos de los comportamientos en la vida de cada niño y adolescente.; a la formación docentes y como aportan sus conocimientos a los alumnos de acuerdo a los planes de estudio vigentes en cada país. Recuerdo a José Saramago Premio Nobel de Literatura de Portugal, quien pidió la palabra y dijo: “La escuela no educa”, lo que provocó un fuerte debate sobre la educación y la pregunta de los participantes fue: “¿Si la escuela no educa, quien educa?- El debate subió la presión de los participantes, la mayoría con formación y práctica docente, muchos de ellos en el campo de la investigación científica, sorprendidos por la afirmación de Saramago, quien respondió: “La escuela informa, instruye, quien educa es la familia, la comunidad, el pueblo”. Lo que cambió el eje del debate con aprobación de unos y rechazos de otros.

Recordé a Pablo Freire, ese gran pedagogo que aportó su sabiduría hacia la construcción de nuevos paradigmas, hacia una educación liberadora que plantea la educación como práctica de la libertad, del educador educando y el educando educador, es decir, esa relación en que aprendemos juntos y juntos construimos nuevos caminos sociales, culturales, políticos y espirituales. Nos habla de la interrelación de educación y sociedad.

En la pedagogía del oprimido es que los marginados reconozca que son “persona” el primer paso de todo proceso de liberación.

El desafío de los docentes, hombres y mujeres es liberarse de las estructuras dependientes que condicionan la educación a un sistema dominante, para lograrlo necesitan conocer y conocerse y saber compartir para tener una mirada y compromiso en la comunidad y aportar su saber, a fin que los jóvenes se formen con conciencia crítica y valores para llegar a ser hombres y mujeres libres.

Norberto Liwski, como médico y educador comprometido aporta su experiencia profesional a jóvenes y niños de sectores sociales postergados y en la defensa de sus derechos ciudadanos. Ese compromiso le costó persecución, cárcel, torturas por defender la vida de los más postergados de la sociedad, los pobres. Su militancia y pasión lo lleva a emprender y aportar su saber en el campo de los derechos humanos, la educación y la salud, ejes que desarrolla en su libro “Apuntes para la Educación en Clave de Derechos Humanos”.



Expone que la democracia y los derechos humanos son valores indivisibles y por lo tanto la formación educativa debe tener una nueva mirada holística, integradora y conciencia de comprender los valores y desarrollo en el campo educativo, en las familias y la comunidad. Superar la barrera que la escuela es un ámbito ajeno a la sociedad, a la política, a la confusión, o intencionalidad en que caen muchos gobiernos, y aquellos padres que dejan la educación en manos de la escuela, sin saber que los primeros educadores son ellos mismos.

Los ejes centrales de la educación en Derechos Humanos en la construcción democrática, no es una asignatura más, la importancia de su enseñanza en todos los niveles educativos debe ser transversal a todas las disciplinas, uno de los caminos fundamentales es la Memoria; no hay pueblo sin memoria no hay persona sin memoria. Tener presente que la memoria no es quedarse en el pasado, nos ilumina el presente y marca el camino a seguir, afirma la identidad, valores y pertenencia de los pueblos de los que formamos parte.

La importancia en la enseñanza de los Derechos Humanos debe ser parte integral de la educación, como lo establece las Naciones Unidas y la UNESCO y señala que: "promueve valores, creencias y actitudes que alientan a todas las personas a defender sus propios derechos y los de los demás. Igualmente desarrolla la conciencia de que todos compartimos la responsabilidad de hacer de los derechos humanos una realidad en todas las comunidades".

Hay una responsabilidad del Estado en generar los espacios de formación educativa y generar en lo posible una cultura de los derechos humanos como valor indivisible de la construcción democrática. Los informes del Instituto de Estadísticas de la UNESCO no son alentadores cuando señala que en el mundo hay 617 millones de niños analfabetos, violando el derecho de los jóvenes a la educación por los gobiernos de países que no privilegian la educación, no la tienen en cuenta como uno de los ejes fundamentales para el desarrollo de sus pueblos.

Norberto va desarrollando en sus "apuntes" las diversas problemáticas que afecta principalmente a los niños y jóvenes, la situación socio política y reclamando que los niños son sujetos de derecho y por lo tanto deben ser escuchados.

Una sociedad que no piensa en sus niños es una sociedad que hipoteca el presente y les roba el futuro.

Hace un tiempo un campesino que logro alfabetizarse con el programa cubano "Yo, si puedo" cuando pasaba sus 50 años de edad, alguien le preguntó: ¿por qué quería aprender a leer y escribir a su edad, la respuesta del campesino fue contundente y clara: "quería aprender a leer y escribir para dejar de ser invisible ante los demás"

La libertad no se regala se construye en el hacer cotidiano y la educación es el camino del encuentro en los diversos horizontes de vida.

Norberto Liwski posee una vasta trayectoria como catedrático en diversas universidades del país, particularmente en la Universidad Pedagógica Nacional, como director de la especialización en Derechos de niños, niñas y adolescentes y en la Universidad de Buenos Aires, como Profesor Asociado de la Cátedra Cultura de Paz y Derechos Humanos en la Facultad de Ciencias Sociales de la cual soy titular. Por otra parte, fue elegido como miembro del Comité de Derechos del Niño de las Naciones Unidas, desarrollando una intensa actividad en bien de los niños.

La vida, la educación, como la Madre Tierra están sujetos a la dinámica de transformación, en la riqueza de la diversidad cultural, política y espiritual y más en nuestro tiempo con los avances tecnológicos y científicos. No hay sociedades estáticas y por lo tanto debemos asumir los desafíos que se presentan que nos cuestionan e interpelan, como cuestionan e interpelan a los pueblos del mundo y la necesidad de restablecer el equilibrio entre los seres humanos, la Madre Tierra, el Cosmos y Dios. Con Norberto muchas veces comentamos que uno de los desafíos de nuestro tiempo hacia restablecer el equilibrio en la vida, es generar un Nuevo Contrato Social que permita privilegiar nuevos caminos de convivencia y la educación es el camino de la esperanza que "Otro mundo es posible"

Adolfo Pérez Esquivel

Buenos Aires, 25 de setiembre del 2017



Introducción

El presente trabajo se propone establecer una plataforma amplia e integrada en la cual se articulen los diversos procesos educativos dentro de las políticas públicas, con datos de experiencias de investigación – acción, sus marcos conceptuales y necesariamente el enfoque de derechos humanos con los contextos históricos en los cuales transitan algunos de los escenarios previos y durante la Dictadura Cívico-militar iniciada el 24 de marzo de 1976 y el arduo camino de consolidación de la joven democracia.

A través de las páginas se representan los diversos colectivos tanto en formato institucional, como síntesis de construcciones sociales con sus organizaciones de diferente naturaleza y el común denominador de concebir la educación como un derecho que abarca la integralidad, universalidad y exigibilidad en las esferas civiles, políticas, sociales, económicas y culturales; focalizadas preferentemente en la niñez y adolescencia.

La recuperación de experiencias si bien mantienen una íntima relación con la participación profesional y política de quien suscribe, tiene sólo la ventaja de haber recogido de cada una de ellas, enseñanzas y enriquecimientos para volcarlos con renovado entusiasmo en nuevas e innovadoras experiencias. Es decir, lejos de un relato autobiográfico, es la visión de la construcción colectiva lo que da sentido a cada uno de los capítulos.

En este apasionado camino de transitar nuestro tiempo como parte de un pueblo que en su heterogeneidad construye una identidad de fuertes raíces humanísticas, nacionales, populares y se proyecta hacia Latinoamérica, se distinguen algunos hombres y mujeres que han contribuido de manera directa para definir ideales y objetivos que me acompañan en gran parte de casi medio siglo de trabajo y compromiso social y político.

Me permito detenerme en señalar el reconocimiento a la pedagoga Haydeé Astigueta; quien creyendo en el valor de la libertad y la no discriminación, me permitió compartir entre finales de 1972 y hasta el 24 de marzo de 1976, el proyecto socioeducativo de la Escuela Platerito en el oeste del conurbano bonaerense. La dignidad de Haydeé se puso a prueba cuando luego de allanada la escuela por el ejército, fue interrogada bajo una fuerte presión; los represores no pudieron escuchar de su boca una sola palabra que satisfaga sus perversos propósitos. (Ver Libro Nunca Más – Página 27)



El Dr. Emilio Mignone, cuya trayectoria en la educación lo llevó a ser designado Rector de la Universidad Nacional de Luján hasta el Golpe de Estado Cívico – Militar del '76 y que posteriormente con el profundo dolor del secuestro y desaparición forzada de su hija Mónica, fundara el Centro de Estudios Legales y Sociales –CELS- junto a hombres y mujeres de gran talla moral e intelectual como **José Pipo Westerkamp, Augusto Conte Mac Donell**; incluyendo la madre de mi primo hermano Daniel Bandersky, físico nuclear, quien fuera secuestrado y desaparecido cuando se desempeñaba en la CNEA (ver Anexo Causa), con una manifiesta oposición al plan nuclear de la dictadura que conducía el Contraalmirante Castro Madero, responsable de su desaparición forzada y de una docena de trabajadores.

Emilio atendió y asistió legalmente a mi madre durante los 80 días que estuve secuestrado y desaparecido en la Brigada de San Justo y Comisaría Laferrere de La Matanza. Posteriormente estando a disposición del PEN me visitó antes y después de la presencia en el país de la Comisión Interamericana de DDHH, en la cárcel Unidad 9 de La Plata, en la oportunidad conociendo mi disposición a efectuar la correspondiente denuncia ante la Comisión, no sólo me asesoró al respecto sino que conociendo cual sería la posible reacción de la dictadura adoptó una serie de medidas de protección legal.

Posteriormente, concluida la dictadura ya en el año 1986 me convocó a integrar el Comité organizador del Congreso Mundial de Educación de Adultos, presidido por el Profesor Paulo Freire, allí se estableció un vínculo con el padre de la pedagogía de la liberación que se expresara posteriormente en la incorporación del CODESEDH (ver anexo) al Consejo Latinoamericano de Educación de Adultos – CEAAL - ; las enseñanzas de Paulo están presentes de manera permanente.

Sin respetar ningún orden cronológico no podría avanzar en esta reconstrucción sin detenerme en Chicha Mariani, Profesora de arte en el Liceo Mercante de la Ciudad de La Plata, cuya extensa lista de alumnos guardan para ella el cariño y agradecimiento que sólo los grandes maestros pueden generar. Cuando el terrorismo de Estado golpeó a su puerta llevándose la vida de su hijo Daniel, su nuera Diana y detrás de ella el secuestro y desaparición de su nieta Clara Anahí, Chicha volcó su energía, creatividad, gigantescos valores éticos, amor inagotable y capacidad organizativa, que la llevo a ser fundadora, junto a otro grupo de mujeres de la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo, cuya primera identificación pública fuera “Abuelas Argentinas en búsqueda de sus nietos”.

Esta dolorosa y desgarradora circunstancia del robo de bebés por parte de la dictadura Cívico – Militar, transformó el dolor de las abuelas en fortaleza de lucha y búsqueda incansable de los hijos/as y de los hijos/hijas de sus hijos/as.

Contemporáneo con el reconocimiento de esta organización, un grupo de más de 20 personas, vecinos/as del sector de **Monoblok de Crovara y Camino de Cintura**, profesionales de la salud y educación éramos secuestrados, torturados; esta comunidad no bajo los brazos y recogiendo su propia experiencia de masivos pronunciamientos en asambleas contra el Golpe de Estado que se preparaba; organizó un nueva etapa de resistencia civil. Tuvo ese movimiento de expresiones concretas, por un lado la denuncia y petición por nuestra vida y libertad y posteriormente la reorganización del Centro Comunitario y de Salud (Ver NM).

Pocos meses después de concluir la detención a disposición del PEN, y habiendo iniciado por impulso del Padre **Mario Leonfanti** el taller de apoyo integral, destinado a la atención de los hijos/as



de desaparecidos – experiencia que desarrollaremos en extensión -, Chicha me convocó a colaborar con Abuelas. El soporte científico para la búsqueda de los nietos desaparecidos, se expresó en la conformación de un equipo interdisciplinario, el cual, con alto compromiso de sus integrantes, debí coordinar hasta diciembre de 1989.

La continuidad del vínculo con Chicha supera los marcos institucionales y me permito afirmar que su actuación en el campo de los Derechos Humanos expresa la armonía entre luchadora incansable y conducta transparente alejada de cualquier visión personalista o especulativa.

Al referirme a la proyección latinoamericana, me surgen innumerables nombres representativos de nuestra Patria Grande, entre ellos no puedo dejar de mencionar a nuestro Premio Nobel de la Paz Adolfo Pérez Esquivel, quien al recibir en 1980 la merecida mención, expresó entre otros conceptos, “...*Con humildad estoy ante ustedes para recibir la alta distinción que el Comité Nobel y el Parlamento otorgan a quienes han consagrado su vida en favor de la PAZ, de la promoción de la JUSTICIA y la solidaridad entre los pueblos.*”

Quiero hacerlo en nombre de los pueblos de América Latina, y de manera muy particular de mis hermanos los más pobres y pequeños, porque son ellos los más amados por Dios; en nombre de ellos, mis hermanos indígenas, los campesinos, los obreros, los jóvenes, los miles de religiosos y hombres de buena voluntad que renunciando a sus privilegios comparten la vida y camino de los pobres y luchan por construir una nueva sociedad...”

Desde la visión holística e integral de los Derechos Humanos, su vocación educadora lo ha encontrado en los más diversos escenarios contribuyendo con su reflexión al fortalecimiento de un espíritu crítico y constructivo de la realidad, particularmente de las jóvenes generaciones. Desde el mes de marzo de 1982, cuando finalmente fuera liberado por la Dictadura Cívico Militar, nos encontramos con Adolfo apoyando y acompañando su huelga de hambre en favor de la aparición con vida de los desaparecidos, la libertad de los presos políticos, e impulsando junto al pueblo el fin de la dictadura. Desde entonces hemos encontrado continuadas razones para coordinar esfuerzos en función de crear un mayor protagonismo, particularmente para los sectores más humildes y bregando en todos los frentes por el respeto a los Derechos y la dignidad de los niños, niñas y adolescentes.

Tampoco puedo dejar de nombrar al maestro peruano **Alejandro Cussianovich**.

Caminamos juntos en la región desde finales de la década del ´80, es decir desde el período próximo a la aprobación por parte de la Asamblea General de Naciones Unidas de la Convención sobre los Derechos del Niño. Su convicción sobre el derecho de los a un protagonismo dentro de sus sociedades lo llevaron a promover el surgimiento de organizaciones de niños y adolescentes, siendo su pensamiento inspirador de muchas páginas que atraviesan los diferentes capítulos.

Por otra parte, el reconocimiento a la Doctora Adriana Puiggrós, el Profesor Mario Oporto y el Rector de la Universidad Nacional Pedagógica, Licenciado Adrián Cannellotto, con quienes estos últimos veinte años hemos compartido ámbitos de gestión educativa y académica, y en todo momento compartieron y contribuyeron para generar espacios de educación en clave de Derechos Humanos.



Por último, corresponde indicar que procurando una distribución temática que facilite el análisis crítico se ha dispuesto en cinco capítulos, a saber:

- La participación. Fundamento de un nuevo contrato social. La voz de los niños, niñas y adolescentes en la comunidad educativa.
- La educación y la Justicia Social. Ejes de políticas públicas con enfoque de Derechos de niñez y adolescencia.
- La convivencia democrática en la diversidad y fortalecimiento de Derechos.
- El Derecho a la Educación. Marco Normativo
- Visión Universal y Regional de la Educación en la perspectiva de Derechos Humanos.



Capítulo 1



LA PARTICIPACIÓN.

Fundamento de un nuevo contrato social.
La voz de los niños, niñas y adolescentes
en la comunidad educativa.



Hacia mediados del 2014 el Centro de Documentación e Información Educativa propuso un diálogo que permitiera recorrer uno de los aspectos más sensibles y significativos de la Escuela Pública y en la que se interpela concepciones pedagógicas y modelos institucionales. Los responsables del referido diálogo propusieron el análisis de estas realidades en clave de Derechos.

Por mi parte interpreté que la iniciativa al estar dirigida preferentemente hacia los colegas docentes, habilitaba una reflexión que no se agotara en marcos teóricos ni en circunstancias casuísticas, sino que permitiera avanzar sobre la profundidad del sentido que adquiere el ámbito educativo institucional cuando la voz de los propios niños y adolescentes adquiere una jerarquía singular. Mi reconocimiento hacia los profesionales que fueron responsables de esta producción periodística como **Nicolás Chaves, Maite Carballo, María Concepción Pintos y Marcela Asta** quienes no sólo motivaron con sus consultas el recorrido por diferentes planos de la materia que nos abarca, sino que dieron testimonio de un real y efectivo conocimiento sobre las realidades y desafíos de nuestro sistema educativo, particularmente en la Provincia de Buenos Aires. Transcribimos a continuación la entrevista mencionada:

Entrevistador (E): ¿Qué análisis hacen hoy sobre la apropiación de los derechos de los niños en la voz de los propios niños?

Norberto Liwski (NL): *Nosotros, en Argentina y en América Latina podemos analizarlo desde dos niveles de reflexión que implican los alcances sociales, culturales e institucionales de la presencia de la Convención sobre los Derechos del Niño como demarcatorio de un nuevo ciclo. La Convención plantea un dato sustantivo, el reconocimiento de que cada niño es un titular de derechos y un conjunto de derechos, pero a su vez la definición de esta condición de titular de derecho conlleva una contraparte necesariamente que es el Estado actuando como garante para el ejercicio de esos derechos. Esto pone en movimiento, un proceso de construcción colectiva, compleja, que tiene distintas etapas en su desarrollo y que tiene distintas batallas que dar para poder avanzar, y digo batallas, porque tiene que confrontar sobre estructuras culturalmente muy desarrolladas y consolidadas, sobre modelos institucionales que no solamente no contemplan la condición del niño titular de derecho, sino que lo consideran en una situación de dependencia absoluta del derecho de los adultos sobre el niño y con modelos institucionales en donde no solamente no estaba considerada la palabra del chico como un componente fundamental de la estructura pedagógica del campo de la educación, pero también podríamos trasladarla a otros campos como el de la salud, como el de la justicia, donde para los actores institucionales la opinión, la voz y las definiciones no estaban obligadas a la condición participativa del chico. La Convención y las leyes que se dictaron, y la Ley de Educación es una de ellas, establecieron un nuevo contrato social. En ese nuevo contrato social entran una cantidad de elementos en juego que seguramente necesitan de un tiempo mayor que estos 24 años de presencia de la Convención, pero que también a esta altura no es imprescindible mantener una expectativa de futuro, ya que también es posible hacer una evaluación del camino recorrido y de tratar de ver dónde estamos, qué nos ha dejado, cuáles son los obstáculos actuales y por dónde están los desafíos.*

Si uno tuviera que dar, en un segundo nivel de análisis, una visión general podría decir que ha avanzado la lógica de aceptar que el niño es depositario no sólo de derechos sino de la oportunidad de que su opinión sea escuchada. No es mandato, pero comienza a ser mucho más factible que en



los diferentes ámbitos que estamos comentando, haya quienes se sientan invitados a dialogar, más con el chico para medir su responsabilidad adulta, sea pedagógicamente, sea judicialmente, sea respecto de su salud, o en el propio ámbito de la familia. Sin embargo, el escuchar no quiere decir necesariamente tener en cuenta y acá hay una gran distancia. Se avanzó en la consideración de que hay una nueva capacidad de tener relacionamiento con los chicos, es una posibilidad que su palabra sea escuchada. Qué grado de incidencia tiene esa palabra en torno a las decisiones que se adoptan individual e institucionalmente, y las prácticas en realidad tienen un sentido profundo de modificación cuando se incorpora, para la adopción de decisiones, la palabra de los chicos.

A mi juicio ese es el núcleo más duro, porque pone en juego y hasta pone en crisis construcciones que se han hecho respecto de lo que podríamos llamar el principio de autoridad, mal construida para ese momento, seguramente construida con buenos argumentos para otro momento de la historia, que es el considerar que la autoridad del adulto se garantiza en la medida que su opinión prevalece sin necesidad de incorporar en su decisión la opinión del chico. Por lo tanto estamos ante un cambio profundo de toma de decisiones en la medida que se toma en cuenta la opinión. A mí me parece que cuando se señala, que cuando se está frente a una etapa donde el contrato social está marcado por estas nuevas normas, el punto central de ese nuevo contrato social es precisamente la participación protagónica del chico en las instituciones, en los modelos de diseño de las instituciones y en los modelos pedagógicos particularmente.

E: La provincia de Buenos Aires tiene múltiples escenarios y múltiples contextos. ¿Cómo visualiza la situación de la escuela como estructura institucional ayudando a que los niños se apropien de estos derechos?

NL: Para analizar la situación en la Provincia de Buenos Aires, una posibilidad es entender y tratar de sacarle algún tipo de conclusiones a la evolución del carácter asociativo de la participación, que es una instancia superior de la participación. Históricamente existieron los centros de estudiantes, con sus distintas etapas políticas, particularmente bajo las dictaduras los centros de estudiantes pasaron a ser rápidamente un foco de interés represivo por parte de la dictadura, y particularmente de la dictadura cívico militar de 1976. ¿Qué dato surge del último período? Primero que ha sido difícil y ha llevado mucho tiempo, recuperada la democracia a partir del 83, recomponer la motivación y el estímulo suficiente por parte de la organización educativa, los adolescentes en este caso, para que reagruparan su capacidad participativa en los centros de estudiantes. En el año 2007 se registraron 498 centros de estudiantes, hubo un estímulo importante que se puede asociar a la Ley Provincial de Educación que es hija a su vez de la Ley Nacional de Educación. Es decir, el impacto legislativo se puede traducir en cuanto a participación en ver la curva que al año 2010, que es el último que tenemos, se registran 1547 centros de estudiantes en la Provincia de Buenos Aires reconocidos como tales. También habría que ver que este dato ha movilizó a tal grado la necesidad de profundizar esto, que cuando llegó el momento del debate sobre la ley del voto joven en el cual nos involucramos mucho y particularmente se me requirió opinión, una de las cuestiones que más claramente mostraban hacia dónde iban las tendencias de los jóvenes en la etapa de los 16, 17 años era precisamente en el grado que aumentaban el interés, por participar en los centros de estudiantes, con toda la variedad que esto implica, con centro de estudiantes que están facilitados por las autoridades, hasta centros de estudiantes que están pintados porque las autoridades no les abren ningún espacio efectivo. Este dato me parece interesante como registro, también es



el dato de la tensión que en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires, se mantiene respecto de la participación de los alumnos. Esto tiene por un lado, el componente de motivación local en una determinada escuela secundaria, motivación que puede estar dada por las autoridades, por los docentes y por los propios grupos juveniles que tensan a favor del mayor grado de reconocimiento en la organización. Pero también en esto tiene gran importancia e influye de manera casi decisiva, cuáles son las directivas que desde el organismo central de aplicación de la ley que es la DGCyE, se establece, y creo que en ese sentido la Dirección Provincial de Educación Secundaria, ha puesto un énfasis muy importante, creo que la dirección y gestión de Claudia Bracchi es justamente la que uno distingue de una manera muy sobresaliente por la modalidad y por la convicción que en ella pone en el proceso participativo de los alumnos en las escuelas secundarias. Esa convicción no es una convicción ajena, también hay una excelencia pedagógica, con esto quiero decir que no se trata de que el empuje por favorecer mayor participación sea solo una convicción de orden político, que por supuesto se debe tener y es la que conduce, pero si esta convicción política no está acompañada de una fuerte razón pedagógica, lo más probable es que esa participación ingrese en una zona de mucho desconcierto para los distintos actores. En el caso de la Dirección Provincial de Educación Secundaria se hace una excelente combinación en la conducción de Claudia Bracchi, que es precisamente, una muy buena formación pedagógica que ha entendido la evolución del campo de la pedagogía y también la evolución de las pautas culturales de los adolescentes y de los contextos políticos aunque los adolescentes van desarrollando su experiencia educativa y al mismo tiempo una promoción muy fuerte de la organización estudiantil, esa combinación creo que nos dan estos datos. Pero también hay que notar resistencias, estos datos también indican que aún quedan una enorme cantidad de establecimientos que no han podido superar la dificultad, el número es importante en la evolución pero insuficiente respecto de la totalidad de los establecimientos secundarios, quiere decir que ahí tenemos una fuerte tensión.

Esta tensión a su vez es sólo en orden a los centros de estudiantes, es una tensión que tiene que ver también con que la Ley Nacional de Educación, como la Ley Provincial, han desafiado a la historia incorporando la obligatoriedad de la escuela secundaria y por lo tanto, han redefinido la composición social de la escuela secundaria para la cual históricamente estaba preparada, para ser una escuela de elección y selectiva, y tiene que pasar a ser una escuela de inclusión plena y de integración social efectiva.

E: ¿Cuál es su mirada respecto a los niños que transitan la escuela primaria y que todavía hay un esquema muy fuerte de no apropiación de los derechos, de no ejercicio de los derechos de los niños más allá de los programas educativos y sociales y de la legislación? Las escuelas de la Provincia de Buenos Aires hoy tienen un problema muy complejo en donde todavía hay resabios de exclusión, donde se está redefiniendo el rol del docente. Esos son los niños que hoy que van a llegar o no a la escuela secundaria. ¿Cómo trabajamos esto para incluirlos, para que no queden en el camino?

N.L: En primer lugar creo que hay una tendencia de los docentes de la escuela primaria, a revisar sus prácticas y a revisarlas en términos de una mayor democratización, me parece que los docentes, tienen sus espacios más específicos áulicos, institucionales de incidencia directa hay una tendencia de mayor democratización. Sin embargo, también se observa que para avanzar en esa dirección tienen que vencer fuertes obstáculos. En la actividad que yo tengo como docente univer-



sitarario en un postgrado de educación en primera infancia, me traslado a primera infancia, con lo cual el mayor grado es de inicial y el discurso de las docentes que participan de este programa de la Universidad de Tres de Febrero es luchar contra los obstáculos que mantiene la estructura institucional y las autoridades que la conducen con baja o alta convicción, lo cierto es que para lograr mayores niveles de reconocimiento de los derechos tienen que vencer instancias institucionales. Pero las justificaciones a no garantizar derechos se encuentran en rincones insólitos de la cotidianidad educativa. La antigua y nunca debidamente explicada justificación de la responsabilidad civil que actúa como un enorme paraguas para que debajo de él, se ponga todo aquello que no se quiere hacer, no es no se debe sino que no se quiere y finalmente es un obstáculo para que se extiendan mecanismos de reconocimiento de esos derechos y de protección de esos derechos. ¿Cuál es el dato de mayor reconocimiento a mi juicio, en la escuela primaria y en la escuela inicial, que no se han resuelto correctamente?, las invisibilidades de la discriminación. Y las invisibilidades de la discriminación que por su propia característica de ser invisibles se naturalizan y es muy difícil, por lo tanto, señalarlas, situarlas en un plano de análisis crítico, ponerlas frente a un espejo y darle la oportunidad, a quien participa de un modelo de discriminación, que revise sus prácticas, esto es uno de los principales temas pendientes de la educación primaria y de la educación inicial. Seguramente se podría trasladar a la escuela secundaria, lo que pasa es que la escuela secundaria tiene en los alumnos mayor resistencia, mayor capacidad de oposición.

E: ¿Podría darnos algunos ejemplos concretos, del debate que tienen los docentes y le comentan?

N.L: Uno es respecto a que muchas de ellas se alarman cuando el grado de integración de uno o varios chicos, resulta complicado porque están en una etapa donde la adaptación al grupo, resulta con dificultades. ¿Cuáles serían las respuestas principales de la autoridad que se proyecta además sobre los padres de los restantes chicos?, sí ese chico desordena, en lugar de pensar cómo generamos una alternativa pedagógica para que le permita mantenerse en ese grupo, sigue siendo una principal tendencia buscar formas de exclusión algunas en una forma muy concreta, separarlo diciendo que la escuela no es para él, que busquen otra alternativa y otra en niveles medios y medios altos que ya no pasa por la discriminación de carácter excluyente sino por otra más perversa que es aún de mayor gravedad en cuanto a los efectos que puede producir en un futuro que es la medicalización inadecuada. La medicalización inadecuada es el resultado de la discriminación, el traslado al campo de la patología médica de lo que es un tema de estricta resolución de la pedagogía y en esto intervienen actores de distinta naturaleza. Desde la autoridad de la escuela, que frente a la dificultad de encontrar el modelo adecuado, la respuesta es llévelo al médico y el médico quiere dejar satisfecho a los padres y entonces dice: “la Ritalina es la solución mágica”. Y entonces, el chico cambia porque está bajo los efectos de psicofármacos que anulan buena parte de sus capacidades en beneficio de qué, en beneficio de lograr una suerte de tranquilidad en un espacio, está cambiando la naturaleza de sus propias características. Está probado que genera conductas adictivas, más aún está probado que suspendida la medicalización, retoma a modalidades anteriores con suma rapidez, es decir, no es un efecto modificadorio, es parte de la invisibilidad de los mecanismos discriminatorios. Con complicidades que van desde los laboratorios que producen la medicación que – para que tengas una idea la Argentina comenzó a importar la droga madre de esta medicalización – en cifras multiplicadoras a las que históricamente se habían hecho, hay



un sistema económico de alta escala, porque hay una población cautiva para esta utilización de la droga. Hay una complicidad de hecho de quienes extienden las recetas a favor de esta medicación sin considerar cuáles son los alcances de la misma y sin considerar la interacción con quienes la están proponiendo que son padres y docentes, entonces el médico actúa con independencia de esta interacción. Finalmente, la escuela en este mecanismo discriminatorio invisible, siente que le alivian los problemas con el uso masivo de esto. Y cuando hablamos de masividad no lo hacemos en términos figurativos.

E: ¿Cuáles son los datos con los que cuentan respecto al uso de medicamentos?

N.L: Nosotros acá tenemos un estudio con respecto a esto que ha hecho SEDRONAR.

E: ¿Su formación como médico también le permite tener una mirada aguda sobre este tema?

N.L: Si alguien me dice mirá a los pibes para resolver el problema de la adaptación los están medicando, uno pone la oreja y dice ¿qué es esto? Estamos ahora haciendo una investigación siguiendo la Ley de Protección y Promoción de Derechos sobre Salud Mental y tomamos la salud mental y la adolescencia en tres ámbitos: uno es el ámbito escolar, el otro es el de los adolescentes en conflicto con la ley penal y el otro son las afectaciones de la estructura de personalidad. Lo que estamos queriendo ver, es qué tipo de criterio diagnóstico se utiliza. Si el criterio diagnóstico, vamos a tomar un caso, si el criterio diagnóstico, para una medicamentación con psicofármacos es el invento de un síndrome que no tiene base científica como es el Déficit Atencional inventado por los laboratorios, los laboratorios inventan un síndrome para vender medicamentos y luego necesitan consumidores, necesitan difusores. En realidad estamos ante una situación claramente de ausencia de diagnóstico, de ausencia de certezas para determinada intervención médica. Sería gravísimo que traten a la leucemia como una gripe. Estoy exagerando ningún médico podría seguir ejerciendo la profesión si la trata como leucemia y seguramente sería objeto de una sanción por mala praxis. Sin embargo, se puede llegar a utilizar diagnósticos infundados para medicamentar alumnos que le traen dificultades al docente que es el tema principal, dificultades al docente representados médicamente con el nombre de Síndrome de Déficit Atencional. Bueno, si logramos establecer una información que ingrese seriamente, los datos estos (estudio SEDRONAR) son una primera parte. En esta investigación lo que hemos hecho es, una primera etapa, que está concluyendo en estos días de informantes claves y una segunda etapa que va a ser una encuesta, con una línea de encuesta semi cerrada con preguntas bien concretas. La idea es en este segundo semestre hacer encuestas.

E: Muy interesante el planteo. Pensaba que el derecho a ser escuchados de los niños no se respeta y no se ejerce y cuando se ejerce me parece que a la escuela y a los adultos no les gusta lo que los chicos tienen para decir. A veces a ciertos sectores no les gusta lo que los chicos piensan de la escuela y de los adultos. Entonces se generan mecanismos como la medicamentación, con la falta de incentivo con la falta de proyectos.

N.L: A ver, para que un chico sea escuchado se necesita un adulto que esté convencido de que la palabra del chico vale sin creer que está cumpliendo con una formalidad, va a evitar escuchar aquello que contradice su posicionamiento; por lo tanto el debate principal es con los adultos que



podamos revisar cuál es la estructura de diálogo con el alumno para poder aceptar como inteligente aquello que nos irrita y nos agrede desde el punto de vista, no personal, sino que nos agrede desde el punto de vista de nuestras creencias en el ejercicio de la profesión docente o de autoridades. Sobre este ejercicio, es sobre el cual hay que trabajar mucho, que no es solo el de mostrar lo útil que le resultaría, para mejorar su capacidad profesional. Y el resultado que obtendría de su trabajo, sería de mucha mayor efectividad que el que cree que va a obtener si rechaza la opinión crítica del alumno. Me parece a mí que hay algunos factores que podrían contribuir, en la medida en que los ámbitos de conducción profundicen su compromiso con esta dirección de mayor grado de reconocimiento, participación de la palabra de los pibes, va a ser mayor el grado de alcance que va a tener la recepción de esas ideas. Segundo, alguno de los gremios docentes, han incorporado con importante nivel de aceptación la necesidad, no solo de difundir el derecho de los niños, sino de encontrarle un correlato al derecho de los niños. Y el correlato es, la actitud del docente. No hay un correlato posible, sino encuentra el chico en el ámbito de la escuela, si el adulto con el cual convive hace un reconocimiento efectivo de ese derecho a ser escuchado y advierte que en la práctica es tenida en cuenta su opinión, aunque tenerla en cuenta, no implique necesariamente que su opinión sea la que va a prevalecer. Lo que tiene que sentir es que fue tenida en cuenta, incluso para poderla argumentar en contrario y seguramente en esa argumentación en contrario a su opinión, el chico también crece. O sea, hay que desmitificar una cuestión que es la de suponer que a mayor grado de reconocimiento de la palabra del chico, menor grado de consistencia de la autoridad. Hay que desmitificar eso. Segundo, hay que desmitificar la idea de que a mayor reconocimiento de la opinión se ejerce una suerte de dictadura adolescente en la escuela, no, lo que se ejerce es mayor democratización del sistema. Estas desmitificaciones, no se pueden resolver si no es con debate y prácticas renovadas. Con debate solo no alcanza, porque incluso se puede encontrar con facilidad aceptación teórica de lo que se está diciendo, pero a la hora de trasladarlas a las prácticas concretas, se mantienen los modelos tradicionales. Incluso la capacitación que personalmente, no soy muy afecto a capacitar el derecho de los niños, como si este fuera un manual. Lo que interesa es el análisis de las prácticas con enfoque de derechos. Al realizar la práctica con enfoques de derechos va a haber muchos más resultados que lograr que los docentes aprendan de memoria la convención sobre los derechos del niño. Y el realizar las prácticas con enfoque de derecho significa que tenemos que rediseñar los modelos de evaluación de las prácticas docentes pedagógicas. Si nosotros pretendemos que se evalúe como enfoque de derechos y el instrumento, el cual nos pone a disposición no responde a una concepción basada en el enfoque de derechos, nos están pidiendo algo que no es posible ejecutar.

CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES.

Abordaremos los conceptos de ciudadanía y participación de niños, niñas y adolescentes con algunos conceptos de Alejandro Cussiánovich en un ensayo titulado: “Participación ciudadana de la Infancia desde el paradigma del protagonismo”, presentado en el marco del Segundo Congreso Mundial de Infancia y Adolescencia: “Ciudadanía desde la Niñez y Adolescencia y Exigibilidad de sus Derechos”

Para resignificar lo que hasta ahora se ha entendido por ciudadanía es conveniente tomar como eje epistemológico a sujetos concretos y analizar las representaciones heredadas de ciudadanía.



Desde esta perspectiva la ciudadanía es una manera de entender las relaciones sociales en igualdad, libertad y no sometimiento o dependencia, no en una jerarquía que discrimina y excluye, ya que se va siendo ciudadanos no sólo dentro de coordenadas históricas complejas, sino en tejidos culturales variantes.

Lo que hace más humanos a los sujetos hace bien a los niños y niñas, pero también lo que hace bien a la infancia hace mejor a la humanidad. En este sentido la exigibilidad es un insoslayable componente de todo derecho. No es una exterioridad, le es constitutiva. En el mundo occidental, del derecho se deriva una responsabilidad, en otras culturas pareciera que el derecho es el que emana de haber satisfecho una obligación. La exigibilidad refiere a lo que es exigible y a quién hay que exigírselo.

Lo central es que un derecho no se mendiga ni para su reconocimiento ni para su cumplimiento. Ello da un talante y refiere directamente a una actitud de dignidad. Hay que conquistar su reconocimiento y conquistar su cumplimiento.

La acción de exigir supone desarrollar conocimiento, información, capacidad de manejo de instrumentos de carácter legal y social, movilización, organización, etc.

La participación ha devenido en una muletilla en discursos, en la presentación de proyectos para su aprobación, de metodologías de trabajo, en procesos de aprendizaje, etc., lo que ha generado un cierto vaciamiento de su significación fuerte y su banalización afecta su fuerza innovadora. El desafío consiste en dotarla de una resignificación que recupere en el caso de la infancia y adolescencia, su potencialidad transformadora de las relaciones intergeneracionales y su fuerza simbólica en la redefinición de la democracia.

La participación infantil, como la participación en general, se inscribe, a nuestro entender, tanto en el paradigma conceptual del protagonismo como en las coordenadas de la exclusión y la pobreza, las mismas que componen el trasfondo de los escenarios en los que y desde los que los niños/niñas de sectores populares están llamados a desarrollar su vocación protagónica. No hay realidad humana desde el mundo de las mayorías de nuestros pueblos que no tenga como marco de análisis, reflexión y práctica social esta trilogía de desigualdades, exclusión y pobreza.

Precisamente porque los escenarios hoy son negadores y hasta negativos frente a lo que llamamos el derecho al protagonismo, se hace más necesaria como utopía y como discurso político, el plantear la participación protagónica de todos, incluidos los niños y niñas. Se trata de no renunciar a aquello que nos permite seguir apostando a nuestra dignidad y sentido histórico como humanidad.

Aspiramos a que la promoción del protagonismo integral constituya un nuevo horizonte conceptual y existencial generalizado, que a través de una personalidad protagónica vaya constituyendo un modo de vida de los pueblos, de las comunidades y de las personas individuales.

La participación está estrechamente ligada a nuestros discursos sobre democracia, ciudadanía y esto en el marco de la globalización, de las hegemonías emergentes, del poder en general. Quizá por ello los grandes referentes financieros coloquen la participación de la población, de los grupos meta o destinatarios, etc., como un criterio y una condición de sostenibilidad, de eficacia, de impacto y continuidad de los proyectos sociales.



Desde la promoción del protagonismo integral, bien podemos hablar de una participación protagónica para indicar que un criterio o parámetro central que oriente cualquier ejercicio de participación, ha de ser cómo exprese, desarrolle y profundice la experiencia colectiva y personal de ir siendo protagonistas en el ejercicio de ciudadanía a todos los niveles de la vida de la sociedad y de las personas.

Podemos concluir, entonces que analizar la infancia como fenómeno social, permite abordar la cuestión de su condición “ciudadana” antes que como un derecho personal, como una facultad de la que se goza en la medida en que se es parte de la especie humana. Ciudadanía no es reducible a participación, pero sin participación no se ejerce la condición ciudadana. Pero además no cualquier participación expresa ejercicio ciudadano, de allí que sea necesario averiguar por el tipo de participación de la que estamos hablando.

La adolescencia, por su parte, es un momento crucial de la vida del hombre y constituye la etapa decisiva de un proceso de desprendimiento. Este proceso atraviesa tres momentos: el primero es el nacimiento, el segundo es la dentición, lenguaje y bipedestación y el tercer momento aparece en la adolescencia.

La inserción en el mundo social adulto es lo que va decidiendo su personalidad. Se plantea el problema de los valores éticos, intelectuales, afectivos, implica el nacimiento de nuevos ideales y la adquisición de la capacidad de lucha para conseguirlos.

La ciudadanía puede ser entendida como el “conjunto de prácticas (jurídicas, políticas, económicas y culturales) que definen a una persona como miembro competente de una sociedad. Prácticas cuya fuente de legalidad y legitimidad reside en la posesión de derechos que influyen en la distribución de recursos accesibles a distintas personas y grupos sociales. Desde esta perspectiva la ciudadanía se conforma por dos dimensiones: la titularidad, que implica la existencia legal de los derechos propios de los ciudadanos y la provisión, referida al acceso real a los beneficios – sean bienes y servicios materiales o simbólicos – de los que se tiene titularidad”.

La ciudadanía juvenil ha sido definida por distintos actores, con distintas características, pero me parece que una de ellas permite ubicarnos más rápidamente, y es aquella que señala que la misma es el conjunto de prácticas jurídicas, sociales y culturales que está poniendo en evidencia la participación juvenil dentro de los procesos comunitarios, prácticas jurídicas, sociales y culturales que en definitiva están dando cuenta de la participación del adolescente en el interior de la sociedad y por consecuencia en estrecha relación con las instituciones ya sean públicas, de la sociedad civil o religiosas. Esto es ciudadanía.

¿Cómo construir esta ciudadanía en las condiciones de riesgo social? ¿es acaso un manual que se lee y desde ese momento uno recibe la credencial de ser miembro de la sociedad con ciudadanía juvenil? Seguramente que no.

La sociedad tiene que brindarle al adolescente la oportunidad real y efectiva de conocer cuáles son los derechos que le asisten en cada una de las circunstancias de su práctica comunitaria, social o familiar. Los adultos tenemos la obligación de presentarle al adolescente cuáles y cómo son los derechos que jurídicamente están consagrados. Este punto, resulta muchas veces por la propia dinámica de las relaciones, un dato contradictorio y de compleja construcción.



Lo expresado también significa que el adolescente construye la ciudadanía asumiendo responsabilidades; no se construye unilateralmente, es decir sólo reconociendo los derechos que le asisten y combinarlos con un progresivo, sucesivo y adecuado proceso de responsabilidades sociales dentro de la comunidad en la cual se inserta.

Si bien hay distintas formas de efectuar un análisis valorativo de la exclusión social, hay dos aspectos que predominan sobre otros, como mencionamos anteriormente.

El primer aspecto, incluye los adolescentes que están sin oportunidad de estudiar en cualquiera de las modalidades formales e informales, alternativas e institucionales, y el segundo aspecto incluye aquellos que se encuentran sin inserción laboral, o lo que aún es mucho más grave, con inserciones tan precarias que adquieren las formas más agresivas y violentas de despojos de Derechos Humanos fundamentales en el trabajo.

Si hay un sector que sufre la llamada flexibilización laboral y el trabajo en negro es justamente el adolescente, desprotegido de las más elementales condiciones de cuidado en relación a cualquier otro trabajador. Cuando hablamos de este sector estamos hablando de un sector creciente que ha aumentado en la Argentina en los últimos veinte años.

El escenario de la adolescencia en riesgo social se presenta complejo y representado por múltiples problemáticas ante lo cual es preciso aunar esfuerzos, coordinar acciones, generar nuevas oportunidades fundadas en políticas activas y que se inscriba preferentemente en los niveles de la prevención primaria. Este objetivo sólo será posible alcanzarlo en la medida que la temática que nos ocupa se instale prioritariamente en las definiciones estratégicas en las políticas del Estado y especialmente en el ámbito municipal.

Una ciudadanía que abarque los derechos civiles. La igualdad legal y la protección contra las discriminaciones, el derecho a la vida, la integridad física y la seguridad, la administración de la justicia, la libertad de prensa y el derecho a la información, los derechos de la mujer, de los niños, los derechos laborales y los de los pueblos indígenas. Y que abarque los derechos sociales de los grupos más excluidos víctimas de la pobreza, la desigualdad, el desempleo, los recortes en la protección social y que son los mismos que ven vulnerados sus derechos en las otras dimensiones de la ciudadanía.

Para el antropólogo argentino residente en México Néstor García Canclini, "En América Latina, la desigualdad posee bases económicas, historias, simetrías, explotaciones internas y externas. Al mismo tiempo es el resultado de discriminaciones y estereotipos que nos han fijado en el lugar de los que duermen la siesta, de los que no quieren afrontar la complejidad y la dureza del mundo tecnológico, que prefieren las relaciones familiares y de compadrazgo a la competencia económica. Buena parte de la configuración y la reproducción de la desigualdad en Latinoamérica es el resultado de estos estereotipos y de un acceso diferencial y desigual a los recursos de la última modernidad".

Desde el año 2006 y en el ámbito del Comité de Derechos del Niño se inició un proceso de profunda reflexión sobre el significado de aquellas disposiciones y principios de la Convención sobre los Derechos del Niño que promoviendo la progresiva autonomía y consecuentemente un mayor nivel de participación protagónica en la sociedad, se establecía un campo conceptual y de práctica social que definíamos como el Nuevo Contrato Social para la Niñez y la Adolescencia.



Trasladar este concepto al campo programático y axiológico, incluye un amplio y sincero debate con los diversos actores que se vinculan directa o indirectamente con el mundo de la niñez y la adolescencia.

El Nuevo Contrato Social nos convoca a la revisión de prácticas institucionales, al análisis crítico de procesos culturales fuertemente arraigados en las sociedades pero también nos alerta sobre el riesgo que implica una gradual o imperceptible devaluación en el actual recorrido histórico.

La reiteración de esta perspectiva de ejercicio de Derechos desde el reconocimiento a la participación plena quedó expresada en el Día de Debate General del Comité de Derechos del Niño y en el cual me correspondiera asumir la presentación y conclusiones de dicho encuentro mundial y al cual nos referiremos en el Capítulo de Visión Universal y Regional de la Educación en la Perspectiva de Derechos.

PLAN PROVINCIAL ADOLESCENCIA, ESCUELA E INTEGRACIÓN SOCIAL.

En nuestra realidad de la Provincia de Buenos Aires y con anterioridad a los avances alcanzados en las conclusiones del Día de Debate del Comité de Derechos del Niño, se fue plasmando el **Plan Provincial Adolescencia, Escuela e Integración Social** sobre el cual volveremos en las próximas páginas.

En aquel contexto y bajo la comprometida voluntad política del Ministro del Área, Profesor Mario Oporto, se efectuaron múltiples encuentros con diferentes actores del sistema educativo poniendo en valor una rica experiencia individual o colectiva y a la cual se le proponía el espacio institucional para constituir o construir de manera activa los fundamentos del nuevo contrato social enfocado particularmente en la franja adolescente.

También fueron invitadas personalidades que desde fuera del sistema educativo aportaran sus reflexiones las cuales se constituyeron en insumo de consulta y análisis crítico de las mismas.

A continuación y como introducción a la mirada descriptiva del Plan Provincial, se transcribe la Mesa Redonda y en la cual dialogáramos con la Dra. Eva Giberti, la Dra. Elsa Munist, y el Dr. Juan Carlos Fugaretta, cada uno de ellos con larga trayectoria en sus respectivas esferas de actuación profesional.

La revista Anales de la Educación, reflejó en su N° 1-2 de Septiembre de 2005, los desafíos que se presentaban para transitar el camino propuesto. Los protagonistas de ese debate y sus contenidos se transcriben a continuación:

MESA REDONDA

LA RESPONSABILIDAD DE LOS ADULTOS FRENTE A LAS NUEVAS GENERACIONES.

¿Cómo se define el espacio adolescente?

Liwski: *Comencemos con una mirada desde las distintas vertientes de construcción profesional que tienen ustedes acerca de cómo se ha ido instalando el espacio adolescente, teniendo en cuenta que se trata de un enfoque evolutivo históricamente muy joven, producto del siglo XX. Por lo tanto, la adolescencia es joven como núcleo de análisis, como centro de observación y de definiciones de política.*



Giberti: Lo primero que quiero señalar es que hay una tendencia histórica –de la cual participé porque me lo enseñaron así – que dice que la adolescencia viene de la palabra *adolecer* y que dice que los adolescentes son los que *adolecen*. A raíz de esto, hay toda una lectura del adolescente como sujeto que sufre. Pues bien, parece que aunque todo el mundo lo repite, esto no es así. El término proviene del latín antiguo y está formado por una parte que significaría “camino” y otra parte vinculada con el “estar en”. De modo que los adolescentes serían “los que están en camino”, los que reciben heridas mientras están en la ruta hacia el ser adulto.

Entonces, si nos manejamos con la idea tradicional de “los que *adolecen*”, somos discriminatorios. Incluso llamarlos “los que están en camino” coloca el ser adulto como meta del sujeto y la meta del sujeto no es ser adulto, es ser sujeto. Ser sujeto en la medida de lo que pueda, de acuerdo con la edad cronológica y los tiempos lógicos y psíquicos que le correspondan.

De manera que la palabra “*adolescente*” está mal en más de un sentido y no creo que esto sea gratuito. En el medioevo no se utilizaba este término sino que se los llamaba jóvenes o niños – niños, porque la niña era invisible en aquella época -. Entonces, señalo esta cuestión, básicamente en el ámbito de la docencia, porque yo aprendí en el Normal esto de la adolescencia y lo seguí repitiendo en la universidad, hasta que por mi cuenta recurrí a los diccionarios especializados y me encontré con otra realidad. Revisar ese concepto es una sugerencia a ver si asumimos que somos los adultos los que *adolecemos* cada vez más de no saber qué hacer con chicos y chicas que atraviesan un momento en el que el mundo les genera dificultades permanentemente.

Munist: Un tema importante es la aparición de los derechos del niño y del adolescente, el ejercicio efectivo de esos derechos. Todos estuvimos de acuerdo en venir a conversar acerca de la responsabilidad del mundo adulto sobre las nuevas generaciones. Pero –y no lo planteo como crítica- yo revisaría esa idea de “el futuro”. Porque el problema es que ponemos al adulto como el ideal, como objetivo a alcanzar en la vida. Y el problema serio es: ¿el adolescente no tiene participación ni igualdad? Una vez, a partir de un trabajo que habíamos hecho, experimenté las respuestas de los adolescentes como algo sorprendente. ¿Por qué sorprendente? Si son seres humanos inteligentes, con experiencia, entonces, ¿por qué sus respuestas nos resultan sorprendentes? Es decir, uno participa de ese prejuicio que, de algún modo, en una mesa sobre adolescentes nos coloca en el lugar de tener que dar directivas. Pero van apareciendo otras experiencias.

Hay una institución llamada Fundación Nuevo Chaco, creada por un jugador de fútbol, cuya condición es que para conducir en la fundación hay que ser menor de veinte años. Entonces, han armado un proyecto para hacer fútbol y los entrenadores de los equipos tienen 19 años. Los que pasan esa edad constituyen un consejo e intervienen en otras instancias. Es decir, los entrenadores de los adolescentes tienen más formación pero pertenecen al mismo grupo etario. Creo que este tipo de experiencias constituyen un gran avance.

Liwski: Esta simplificación del sentido del término *adolescente* se puede contraponer a la construcción conceptual del adolescente como sujeto de derecho. La idea de sujeto de derecho es una definición casi antagónica a la de *adolecer*. Esto no quiere decir que no se trate de una etapa de construcción, maduración, crisis, proyectos, etc. Se puede transitar un camino, recorrer etapas y, también, tener a alguien que espera o que acompaña en cada etapa.



Fugaretta: *Justamente, en la Provincia de Buenos Aires, estamos en el proceso de una nueva ley de tribunales de menores y, a raíz de esto, uno empieza a observar una cantidad de posiciones al respecto. Por ejemplo, el artículo 12 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), que establece el derecho de ser escuchado, pareciera que no está instalado. Aunque uno insista en que el chico es un sujeto de derecho y que su palabra debe ser tomada en cuenta, para un sector muy grande no tiene ese valor porque, evidentemente, el prejuicio no se ha movido. Entonces, el adolescente y la juventud en general siguen sin tener voz. Esto se puede ver dentro de todo el sistema juvenil, en el que en este momento se están peleando cuestiones de poder y no cuestiones que desemboquen en un reconocimiento efectivo de los derechos humanos de los chicos. Así que me inscribo en esto de que todavía nos está faltando mayor conocimiento y más debate alrededor de estos temas. Porque, además, el artículo 12 de la CIDN implica el 13, el 14, el 15 y el 16, es decir, la posibilidad de expresión, la posibilidad de reunirse, la posibilidad de decidir, etc, posibilidades que no tienen efectivamente.*

EL RECONOCIMIENTO POR PARTE DE LOS ADULTOS.

Liwski: *Si nos aproximamos a aquello que deforma o dificulta un mayor reconocimiento de la adolescencia en la sociedad actual, ¿dónde estarían los puntos principales que operan en la cultura, las prácticas institucionales, los comportamientos profesionales, los mensajes sociales? Es decir, ¿cuáles son los obstáculos que deberíamos identificar para poder trabajar en su remoción?*

Giberti: *Un primer obstáculo es que el diálogo con adolescentes suele dejar al descubierto situaciones deficitarias acerca de lo que los adultos producimos. Éste suele ser uno de los motivos para no escucharlos. O para escucharlos y después no llevar al acto lo que se escuchó. O sea, ellos plantean preguntas que podemos llamar filosóficas o existenciales, pero además, formulan preguntas acerca de los modos de producción de la cultura – incluyendo la economía, lo político, lo social -, producen interrogantes para los cuales o no tenemos respuestas o las que tenemos no coinciden con los hechos. Entonces caemos en situaciones complejas para los adultos porque los adolescentes tienen la habilidad de plantear cuestiones paradójicas, viven generando paradojas entre ellos y su estar en el mundo. Y nos plantean situaciones paradójicas sencillamente porque no tenemos determinado nivel de respuesta. Si bien es cierto que tampoco hay por qué tenerlo, sí deberíamos hacer lugar a la posibilidad de discutir con ellos por qué no lo tenemos, por qué no nos pueden exigir todas las respuestas. Y, además, que ellos acepten que pueden ser demandantes y que hay una zona límite que los adultos debemos poner acerca de lo que no pudimos: admitir lo que no pudimos, lo que pudimos a medias, lo que no hicimos correctamente o de manera suficiente. Esto implica un trabajo de modestia y, básicamente, aceptar un duelo narcisista de caernos como modelo que pretendemos ser para los chicos.*

Esto se estructura con algo que tiene que ver con la necesidad de ser oídos, de asociarse y todos esos derechos reconocidos en los artículos de la CIDN. Porque si nosotros pensamos cómo es el proyecto de vida de los adolescentes, suponemos que tiene que ser el nuestro. Sin embargo, en primer lugar, la expresión “proyecto de vida” – que a mis 16 o 18 años podría significarme algo - no sabemos qué les dice a ellos, pero seguramente no les dice lo mismo que a nosotros. En segundo lugar, su proyecto de vida está dentro de la incertidumbre, dentro de la sociedad de riesgo, dentro de la so-



ciudad actual, para no hacer una lata enunciativa acerca de esto. Por lo tanto, queda a la vista que nuestros proyectos de vida, que pueden ser fantásticos para nosotros, no se acomodan o no tienen la elasticidad suficiente como para ser los mismos proyectos de vida del otro. Entonces, cuando se los escucha, no es para llevarles el apunte, sino para decir que se los escucha. Por eso ellos arman bandas de rock para cantar y escucharse entre ellos mismos en las letras; por eso llenan las paredes de graffitis.

Munist: Si admitimos que debemos ir hacia una nueva sociedad en la que también el niño es un sujeto, cuánto más el adolescente, que ha llegado ya, en promedio, a la capacidad de pensamiento abstracto. Coincido en que el problema mayor está en los adultos que, en general, tampoco tenemos proyectos de vida, porque éstos pertenecen a un grupo pequeño y privilegiado. Para la mayoría de la gente, con los problemas de desocupación y marginación, el proyecto de vida es estar pensando en qué sucederá mañana. Entonces, ¿cómo el grueso de la sociedad puede estar pidiéndoles proyectos de vida a los adolescentes?

Por otra parte, los proyectos que les ofrecemos están ahora por ahora enmarcados en campos muy normativos. Ir al colegio, terminar el secundario, qué vas a estudiar. Pero ellos tienen también otras demandas. Hay dos cuestiones que me sorprendieron y que escuché a una adolescente marginal en Chile y a adolescentes de clase media en Carlos Paz. ¿Qué le pedían a los adultos? Dijeron: “Que estén más con nosotros. Porque el mundo futuro va a ser un desafío para nosotros, no para ellos”. Un grupo dijo algo así como “¿Ilusiones?, no”. Es decir, están punzando una cosa que para los adultos es inadmisiblemente aceptar.

Por último, otro problema que me preocupa con respecto a los adolescentes es esa presión para bajar la edad de la imputabilidad. En lugar de ver las causas de la culpabilidad, estamos viendo la edad en que podemos castigarlos. Yo soy médica y, de alguna manera, uno lo que busca es la prevención. Pero aquí estamos buscando que ese pobre sujeto, sea el que fuera, que ha cometido un delito reciba una punición en lugar de analizar cómo evitamos que lo cometa.

Fugaretta: No sé si es problema existencial de nuestro mundo adulto, pero los jóvenes se quejan mucho de que siempre estamos hablando de cómo nos fue, de cosas que han pasado. Entonces, no les hacemos vislumbrar las posibilidades de un futuro. Por eso también se alejan, porque se sientan con un adulto y el adulto se acuerda de su propia historia, de lo que le pasó, de su secundario, de su universidad, de los problemas políticos de entonces. Pero de ahora en más ¿qué?

Algo así he visto ante casos de chicos que cometían delitos. Llegaban con los papás y enseguida empezaban a pensar: “¿Qué pasó? ¿En qué me equivoqué?”. Yo les decía: “Miren, por favor, ya pasó. La víctima ya está, el delito está cometido. ¿Qué hacemos para seguir adelante? ¿Qué espera para el chico?”. El adulto se queda dando vueltas en remordimientos mientras el chico está esperando: “Bueno, ya me expresé, ¿cómo seguimos?”. Esto hace que los chicos se alejen, que haya una mayor distancia.

Liwski: Desde una perspectiva histórica, el dato sobresaliente es la construcción del niño y el adolescente como sujeto activo de derecho, formulación que corre el riesgo de transformarse en una frase vacía, de repetición mecánica, funcional a cualquier estructura, a cualquier modelo institucional. Pero también es cierto que incluso se podría afirmar que el adolescente es un sujeto activo



de derechos pedagógicos, esté o no en la escuela. La escuela es un espacio sumamente importante para ejercer este derecho, pero su responsabilidad no se agota con un chico matriculado. Quizá los actores del sistema educativo deberían ingresar en una etapa de revisión profunda, desde sus roles hasta la influencia de estos en la construcción de esta ciudadanía.

Giberti: Hace poco, en el marco de unas jornadas organizadas por una institución editorial, dicté una conferencia sobre adolescentes que tuvo de público a unas 300 docentes deseosas de escuchar. Usé la hora de la exposición para decir aproximadamente este tipo de cosas: plantear las dificultades del alumno o la alumna para estar en clase con programas que sienten ajenos; las dificultades de las docentes con adolescentes que son sujetos desconocidos porque no son aquellos que ellas estudiaron cuando se estaban formando; que, además, con las políticas de desintegración hay muchos adolescentes en situación de calle, etc. Después de hablar una hora acerca de esto, comenzaron las preguntas. El 98% eran del tipo: “¿Cómo ponerles límites a los adolescentes?”; “¿Qué hacer con la violencia en el aula?”; “¿Cómo procesar las faltas de respeto?”.

Después de una hora de explicar las condiciones en que estamos trabajando, esas eran las preguntas, después de explicar que hay docentes infectadas con VIH; que hay docentes que tienen tres cargos y que, por lo tanto, tienen un problema político económico que debe ser tema de conversación en el aula, no lo que le pasa a uno en particular, sino los temas de la economía, de la política, los temas de los periódicos; después de explicar que es importante que quienes trabajan en la escuela secundaria conozcan las bandas de música que escuchan los chicos, conozcan las letras de las canciones que cantan. ¿Pero por qué cuento esto? ¡Porque no escuchan! Mi primera reacción fue de sorpresa y no de simpatía. Después dije: “están desesperadas, eso es lo que pasa”. Ahí me apareció la profesión, e interpreté que esta gente que no puede escuchar, está como los adolescentes. Y se los dije: “A ustedes les pasa lo que les pasa a los adolescentes, pero los problemas de ellos son otros. Ustedes tienen un yo adulto que deben hacer trabajar, esta ansiedad hay que manejarla de otro modo. Los chicos no pueden, pero nosotros debemos entender que hay un yo adulto y un yo adolescente que es el que está en ebullición”

Primero pensé: es lo que a ellos les pasa con los adolescentes. Pero después hay que asumir que los docentes tienen la obligación de pensar de otro modo, de estar con los adolescentes y de acompañarlos.

Después se me acercó una docente que enseña arte en escuelas secundarias y me dijo: “Tengo cerca de 80 años y para dar mis clases negocio con los alumnos: ellos llevan al aula las últimas bandas de música y las escuchamos y yo les llevo Bach. Entonces, hacemos tanto de rock, tanto de música clásica, y ahí consigo que ellos sientan que lo suyo es tan valioso como lo mío y viceversa”.

Ante mi observación de que seguramente eso estaba fuera de la currícula, la docente contestó: “Sí, pero los chicos terminan interesados. He ido con ellos al Teatro Colón”.

Entendamos, también, que para mí es fácil decir todo esto porque trabajo en la teoría, soy psicoterapeuta de adolescentes y no tengo cuarenta chicos adelante; los docentes, en cambio, no siempre tienen recursos para enfrentar estas situaciones, no han sido formados para manejar esto.

Munist: Planteando el problema docente, que es el problema adulto en general, en Rosario, unos seiscientos adolescentes hicieron un trabajo en el que entrevistaron a jueces de menores, maestros,



padres, etc. De acuerdo con los resultados, los únicos que se salvaron ahí, a mi juicio, fueron los padres. Cuando los adultos están en lo corporativo, tienen más normatizado el enfrentamiento con el adolescente que debe obedecer y eso, más de una vez, genera contradicciones en las prácticas, no sólo de los docentes. Por ejemplo, si un adolescente va a una entrevista con un médico, es probable que alguno de los padres esté presente todo el tiempo. Esto se contradice con el derecho del adolescente de poder expresar sus dudas sobre su salud y recibir información pertinente. Pero qué pasa: hay una norma médica que establece lo que sucede en una entrevista individual con un menor es, en último grado, responsabilidad de los padres. Entonces, los médicos podemos decir que los adolescentes usen anticonceptivos, pero individualmente, si un padre no está de acuerdo, ¿lo podemos sostener? Creo que los grupos se respaldan en normas institucionales, para defenderse, para no quedar en contra.

Fugaretta: El artículo 29 de la CIDN hace expresa referencia a que debemos esforzarnos porque cada niño pueda asumir una vida responsable, en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, más tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre los pueblos, etc. Creo que respetar el texto de este artículo equivale a reconocernos a nosotros los adultos como constantes formadores de los más jóvenes y, desde luego, de todos los niños. Ellos están constantemente observando la actitud del adulto y cuestionando su discurso.

El interrogante es hasta dónde los adultos hemos asumido, desde nuestras diferencias, una actitud docente, formadora y de modelo para los jóvenes. Evidentemente, la CIDN ya lo viene diciendo; creo que falta mayor difusión y conocimiento de las normas internacionales.

LA ESCUELA, LAS PROPUESTAS.

Liwski: Me parece que la escuela tiene algunas distinciones sobre el resto de las instituciones de la sociedad que agrava este hiato. Con mi equipo (del Plan Provincial “Adolescencia, Escuela e Integración Social”), durante los últimos cuatro años, hemos dialogado con adolescentes escolarizados y no escolarizados sobre los proyectos que llevan a cabo. Tenemos un registro de casi cuatro mil proyectos, lo que nos ha dado una dimensión muy interesante de qué representa dialogar con adolescentes que están motivados por un proyecto no curricular, que tiene que ver, generalmente, con uno o dos docentes que supieron construir una propuesta en paralelo al cumplimiento del programa. Estos cuatro mil proyectos representan doscientos cincuenta mil chicos, sobre un millón y medio que en realidad tiene la Provincia de Buenos Aires.

A estos chicos les resulta muy difícil sostener planos asociativos, como por ejemplo, centros de estudiantes que fueron, con sus más y con sus menos, generadores de procesos de formación cívica, de participación política, de debate, de construcción de ideas. En este sentido, la escuela no propone un criterio de diálogo, no garantiza una comunicación con el mundo externo, ni una coherencia entre el decir y el hacer. La iniciativa de juntar estos proyectos surgió hace unos cinco años, con una decisión de Mario Oporto.

El modelo es que el adolescente participa desde la idea original hasta la implementación, y por eso, tanto el adolescente como el docente, son parte de la formulación. Mil chicos y sus mil docentes,



participaron en un congreso en Villa Gesell, en noviembre pasado, representando estos proyectos. El objetivo fue: los adolescentes y los docentes toman la palabra y dialogan.

Giberti: Hago una pregunta que haría una docente tradicional: estos chicos, ¿después aprueban las materias? ¿Pasan de año? El hacer estos proyectos, ¿les incrementa o les potencia las ganas de estudiar lo que deben? ¿O es un distractor? Es decir, qué sucede en relación con la escuela. ¿Son mucho más abiertos? ¿Qué ocurre con los otros docentes?

Liwski: No hay un estudio que cualitativamente permita establecer la relación entre una actividad y otra. Pero los docentes que trabajan con ellos dicen, categóricamente, que la participación en los proyectos ha mejorado la relación del chico con la escuela, con la continuidad y la no deserción. En este sentido, hay un proyecto interesante que conocimos hace tres años. En Ciudad Evita, en medio de la crisis 2001 – 2002 y en una zona crítica de la Provincia de Buenos Aires, una escuela media estaba en una etapa de enorme pérdida de matrícula y se registraba violencia de todo tipo: contra la escuela, agresiones, dificultades de convivencia. Una docente, atrevida, seguramente con bastante desparpajo, logró convencer a sus directores de que la escuela tenía que estar abierta los sábados a la noche para hacer festivales de rock, con lo cual hubo adultos a los que se le pusieron los pelos de punta. Inmediatamente asociaron: chicos, sábado a la noche, droga, la violencia, las armas. Pero como dijo la docente: “si la escuela no los atrae con la actividad que a ellos les interesa, los pierde todos los días”. Entonces, en medio de la crisis, esta docente logró, con unos treinta chicos, consensuar cuáles serían las pautas de la organización de los recitales. Algunas cuestiones básicas: no romper nada, sólo se usa equis sector de la escuela, no se ingresa con drogas ni alcohol, ni se distribuye ni se consume, se respeta a las bandas que toquen, no se las interrumpe. Los mismos chicos controlarían la entrada de la escuela y todo ese mecanismo, sin policía.

Esa escuela no perdió matrícula, recuperó alumnos y perdió el nivel de violencia que tenía instalado. Fue una propuesta educativa asociada a intereses muy claros de los adolescentes y con un altísimo nivel de diálogo y participación.

Munist: Cuando los adolescentes tienen establecidas normas por ellos, son más seguras. Incluso son mucho más rígidos y firmes que los adultos, no hacen excepciones: “si establecimos esto, lo cumplimos”. Les voy a contar una experiencia lejana, pero no tanto. Nosotros trabajamos en la Universidad de Lanús con el tema de resiliencia. Y hay varias escuelas que están instalando, en Estados Unidos y ahora acá, la visión de la resiliencia. No como materia o desarrollo personal, sino como que la escuela sea resiliente.

En Boston, tienen barrios aledaños con áreas de marginalidad y la Universidad de Harvard ha decidido asociarse a escuelas de esas áreas para desarrollar proyectos específicos. Aparte de trabajar con chicos que tienen problemas de aprendizaje, ellos cambiaron la hipótesis de la deserción a partir del análisis de la adversidad. Lo curioso es que los chicos le cambiaron la metodología, y en Estados Unidos está dando más resultados que acá. Los chicos dijeron que, al principio, no creían que fueran capaces de aprender. Claro, les costó más pero cada día la clase era más interesante. Es un ejemplo de que las normas hay que cumplirlas y hay que aprender las materias, pero es posible aprenderlas de otra manera. En general, cuesta encontrar experiencias exitosas. En primer lugar, porque no se publican –ése es un problema nacional –y, en segundo lugar, porque no hay una red que intercomunique.



Fugaretta: En San Isidro hicimos una defensoría de derechos de los chicos, no con el concepto de ubicarle un abogado a un chico, sino con la idea de que cada problema que llega de un chico es atendido interdisciplinariamente por el abogado, el psicólogo y el trabajador social. El objetivo es, siguiendo la CIDN, resolver problemas. Hoy estamos en que un 85% de los problemas se resuelven en la defensoría y solamente el porcentaje restante se judicializa.

Lo que notamos es que los chicos llegan a su defensoría y reconocen ese espacio como propio. En este sentido, nos costó muchísimo hacer entender que para una defensoría de chicos necesitábamos un espacio de chicos, es decir, un lugar que, a su vez, sirviese a los terapeutas para la labor diagnóstica, que tuviese juguetes, que fuera apropiado para recibirlos. Es difícil pensar esto en un colegio de abogados; sin embargo, lo logramos. Incluso pusimos uno de esos muñecos de peluche – un oso o un mono- que está sentado en una de las sillas mientras los chicos esperan. Todo esto contribuye al reconocimiento de un espacio propio: es un lugar donde los escuchan, un lugar que todos estos adultos les han reconocido.

En un primer momento, la reacción de los profesionales fue muy dura, pero ahora están orgullosos porque es la primera defensoría que se construye dentro de un colegio de abogados. El abogado tiene una característica muy especial, es decir, “lo dice la norma y se acabó”. Pero lo llevamos a pensar: señores, el derecho, si no se palpa, si no se siente, si las sentencias no son para el pueblo, entonces ¿para quiénes son? La norma, no es propiedad de los abogados, es del común de los ciudadanos. Si el común hace la norma, entonces tiene que sentir la norma. Creo que los adolescentes sienten tan mal lo normativo y no lo aceptan, porque hemos armado un mundo distante en el que lo normativo queda a un costado.

Giberti: La práctica clínica ilustra también la relación con la escuela. Yo desde hace cinco años, veo en consultorio, que los chicos –sean de clase alta o de otras clases sociales – se llevan ocho materias...O sea, cursan el año de vuelta, en diciembre, enero y febrero. Cuando vos hablás con ellos, la respuesta es reiteradamente la misma. Encogerse de hombros y decir: “después, en quince días las metés todas”. O sea, “para qué voy a perder el tiempo, ya bastante que me hacen ir a la escuela todo el año, además, estudiar. Bueno, voy porque estoy con mis amigos.” Esto ya se ha transformado en un estilo. Ellos han normatizado, esto es lo interesante, la transgresión. Han instalado como el modo de pasar de año, de aprobar, conjugar todo en quince, veinte días y a fin de año. Y el resto del tiempo, es decir, de marzo a noviembre, no es la disciplina del estudio sino que es la disciplina de la asistencia: “voy porque tengo que ir para no quedarme libre” y “porque está la gente que quiero, que son mis amigos, con los que hablo, hago otras cosas”. El grupo, los pares. Así como para muchos la escuela es el lugar donde van a comer, para otros es el lugar donde “voy a estar con los míos”. El estudio es lo de los otros, lo de los grandes. Como si dijeran: no tenemos más remedio que ir a ese recinto que es el recinto escolar, pero lo resignificamos transformándolo en un lugar de encuentro. Y el código escolar –que desde marzo a noviembre se estudia porque tienen parciales –no se cumple. Pero esto que podemos recordar muchos, el placer de llegar a la casa y abrir los libros – cuando teníamos libros, porque ya no hay libros –no; a ellos les divierte más volver a la casa, chatear y meterse en Internet o hablar por teléfono entre ellos. Esto está normatizado, los que menos materias se llevan, se llevan cinco. Con lo cual perjudican a la familia que, por ejemplo, se quiere ir de vacaciones –bueno, estos son los chicos que uno tiene en consulta, que no son todos -. Ellos han creado en estos últimos años un sistema propio, han resignificado la escuela. Es para



pasar de año, terminar con el secundario y hacer otra cosa: “para qué estudiar todo el año si puedo hacer otra cosa, ¡yo tengo que vivir!”. Y vivir no es estudiar. Esto de incorporar saberes dado por ese grupo que se llama Ministerio de Educación, currículum, eso no. Los chicos incorporan conocimientos mediante Internet y mediante la tecnología –que a todas luces son campeones en materia de tecnología, son rapidísimos – y saben cosas realmente notables. Comparo con lo de los cuatro mil proyectos, a estos chicos de ciudad de Buenos Aires nunca los oí hablar de proyectos. La gente que yo atiendo es de la Ciudad de Buenos Aires y la que superviso en hospitales también es de allí.

Munist: Hay algo que les admiro a los estudiantes y es el manejo del tiempo. Es decir, dan las materias en quince días. ¿Pero cómo hacen? Lo segundo es la filosofía de zafar. Pero, resulta que a veces pienso que tienen razón, si nosotros les creamos sistemas en los que hay que zafar. Porque el alumno tiene que cumplir lo que nosotros creemos, pero yo diría, un alumno que es capaz de hacer un proyecto y de ejecutarlo está más capacitado para la vida. De alguna manera hasta van a poder organizar su vida diaria, yo creo que es lo que la escuela debe dar. Por ejemplo, algo que me pareció espantoso son los exámenes. No tienen el espíritu crítico de hacerlo. Pero, además, los que cumplieron todas las normas, los buenitos, no se plantean lo injusto del sistema de evaluación.

Giberti: Para ingresar en una facultad, para ingresar en medicina, tienen que aprobar el curso preparatorio con un sistema determinado. Y sí o sí tienen que saber que la bioquímica dice lo que dice y no otra cosa. Porque si no ponés al profesor de este lado y al alumno de aquél (del otro lado de la mesa examinadora), vos dejaste de ser el poderoso, o la poderosa. Ahora, disponer del poder es fácil, no es fácil perderlo.

Fugaretta: Lo que quizá surge aquí es que en este control social de la juventud somos tributarios de un modelo ya permitido. No hemos podido todavía absorber esta evolución. Quizá nuestros ministerios de educación todavía no tienen muy claro lo más importante de la globalización es la globalización de la comunicación.

Entonces, me parece que muchas veces el docente no está informado lo suficiente acerca de lo que el chico ya sabe. Y el chico piensa: “éste ¿qué me está diciendo?, si ya sé que esta cosa se puede resolver de esta forma”. Este desfase es muy grande. Además de la frescura y la velocidad que tiene el más joven, el adulto podría acercarse un poco más si contara con información más adecuada. Quizá tenemos un defecto en la forma del entrenamiento del docente.

Giberti: Hay una variable que vale la pena no descuidar. Si se fuera produciendo este cambio que se espera en la docencia, las familias, los padres empezarían a decir: “¡Pero en la escuela no les enseñan nada!” “Yo no los veo leer libros. No los veo que vengán con deberes”. Éste es un reclamo de los adultos, los padres.

Fugaretta: Éste es el control social, es un modelo al que todos adherimos.

Giberti: Claro. Una dificultad con la que se encuentran los docentes es que los padres les piden cuentas sobre qué hacen. Por ejemplo “A mí me enseñaban la regla del tres, mi hijo no sabe la regla del tres”. Esa variable de los padres es una variable demandante y crítica que puede, desde el punto de vista del control social, ser una gran saboteadora. Se puede ir avanzando con la docencia, pero algunos padres van a decir: “mi hijo no sabe lo mismo que yo. Oriente, Grecia y Roma no se lo enseñan”.



RESIGNIFICAR LA ESCUELA.

Liwski: *Ustedes han dicho que la normatización de la trasgresión institucional es un dato que acompaña una resignificación de la escuela. En realidad, es una trasgresión. Trasgresión con resignificación del espacio institucional, del rol adulto, del rol docente, de la autoridad y con una gran sensación de pérdida del rol específico.*

Fugaretta: *¿Es posible deliberar dentro del sistema educativo, en una realidad que históricamente ha sido así? A mí todavía me parece complicado, porque la impronta que ha habido siempre dentro del sistema educativo ha sido ésta. Es decir: el maestro no puede hablar demasiado, el Director puede decir sólo lo que el Inspector dice y lo mismo éste, de su superior autorizado. Si no, aparece el presumario. Yo soy maestro originalmente. Cuando llegué a la escuela, en mi primer día de clases, no había maestros varones, entonces aparecí como la mosca blanca de los maestros. La Directora me puso en caja de entrada y me dijo: “tenga cuidado con esto, con aquello”. ¡Pero yo iba a dar clases nada más!*

Era una escuela con muy pocas de las cosas que hoy estamos hablando. Por supuesto, esto sucedió hace unos cuantos años. Con realidades de contextos distintos.

Liwski: *Creo que un proceso complejo como éste, no tiene solución sin democratización institucional. Tampoco alcanza con decir “democratizar” sin darle a esto, lógica, propuesta, estructura. Me parece que los adolescentes en la escuela, sin proceso de democratización activa, son adolescentes que van camino de aislarse cada vez más y a hacer de la trasgresión la norma que los coloque en una situación ya de desconocimiento de la escuela. Si el tiempo del adolescente es el tiempo de reconocerlo como sujeto activo de derecho y la escuela es un ámbito necesariamente llamado a que esta experiencia sea institucionalmente prevalente, pareciera que el camino de democratización de la escuela es un camino imprescindible para dar respuesta a esta etapa.*

Fugaretta: *Es un tema fundamental, porque si hay casi quinientos mil chicos que no trabajan ni estudian, es muy grave. Y es muy grave también no saber cuál será la evolución de estos chicos porque, lamentablemente, muchos de ellos entrarán o ya están entrando en el delito. Entonces ¿cuál es la respuesta del mundo adulto? Ya la conocemos: bajar la edad de penalización. Esta respuesta está a flor de piel permanentemente. A mí me parece que en esto de resignificar la escuela, hay una cosa que no me termina de gustar, que es la actividad gremial que ha tomado la escuela. Para mí hay que reconocerle al maestro el espacio profesional que tiene. Y a veces el maestro perdió ese espacio en la lucha, dejó de estar en el espacio significativo que tiene que estar. Estas son tergiversaciones que pueden verse en los ataques del tipo: “tienen dos meses de vacaciones, van cuatro horas por día”. Se desconoce toda la actividad que hay que hacer y todo lo que implica ser docente.*

Hay que revisar unas cuantas cosas. Por ejemplo, yo viví eso de que el titular tomó licencia, el suplente tomó licencia y el tercero tomó licencia. Esos son aspectos que hacen a la moral. El maestro profesional puede ser un transgresor de ciertas normas, pero moralmente fuerte, un ejemplo.

Giberti: *Claro, pero al mismo tiempo la docencia te dice: hemos hecho un gran avance al agremiarnos y defender nuestros derechos. Lo que vos decís es cierto, ése es exactamente el mismo tema*



de los médicos. Te dicen: si no nos agremiamos y no damos la lucha gremial, con lo cual tienen razón, nos pasan por encima.

Munist: El cambio en la escuela tiene que ser democrático, pero en un gran sentido. Ver la participación de los chicos, es decir, plantear como derecho conectarse con el mundo mediante la computadora es ya un gran objetivo para lograr reciprocidad. Y la otra cosa es la participación de los padres. Los padres hoy son padres, entre comillas, de esta escuela deficitaria, porque cuando yo iba a la escuela, no se pensaba que era deficitaria. Y no sé cuántos –de estos padres jóvenes– estarían opuestos al cambio.

Giberti: Pero los padres se quejan de los profesores que les ponen una nota baja y van a exigirles que les cambie la nota porque “va a tener que dar la materia por unos centésimos”, el profesor le dice: “y sí, va a tener que llevársela a examen, porque no la sabe”, a lo que los padres responden “¡pero por unos centésimos!”

Es decir, también a los padres les gusta negociar. Pero podríamos decir: el profesor no tiene toda la razón. ¿Perjudica al hijo estudiar más? Ahora bien, el argumento es que por cincuenta centésimos se la lleva.

Entonces, el adolescente también ve que donde ellos están inmersos han sido catapultadas las dimensiones de quiénes son los respetables. Eso nos pasa no sólo en la escuela. ¡Vamos! Leamos los diarios.

No puedo contestar esto desde una muestra falsa, porque no es significativa. No sé si marca tendencia, pero no hay una adhesión de los padres a la escuela, hay críticas. Yo tengo sentados a los chicos en una antesala y escucho que le hablan a los padres de un modo en que a mí, que soy terapeuta, no me hablan. Con un desdén, con una falta de cuidado que es totalmente tolerada. Esto no es la democratización de la vida en familia tampoco.

Munist: Tanto los maestros como los adolescentes en conjunto tienen que liderar el cambio, porque, si no, volvemos a que unos sabemos lo que hay que hacer y otros no. El cambio no pasa por la autoridad, pasa por la información que el adolescente debe tener para afrontar las distintas etapas de la vida. Por ejemplo, que se hagan proyectos, es una capacidad, porque en la familia, el chico, muchos proyectos no tiene, yo diría que no tiene ninguno más que: “andá y arreglá tu pieza”. Este es el único proyecto que se espera, que no forma parte de nada, porque el mundo adulto ya tiene todo decidido: qué se compra, qué se come, qué se piensa. Sobre todo qué se piensa.

Creo que todo esto nos lleva a la enorme complejización con la que la escuela se enfrenta, lo que obliga a definir qué quiere en el mundo actual. Enseñar, ¿y enseñar qué? ¿Lo de los libros o enseñar otra cosa, desde la experiencia, desde cuánto importa cambiar y cambiar el mundo? ¿O la escuela no tiene que enseñar que en el mundo hay cosas para transformar? Esta es una pregunta ya de otro nivel y me parece que desde la escuela no sale un germen que diga: mire, esto en el mundo está mal, hay que trabajar para cambiarlo.

Por ejemplo, en bioética –materia que debería existir en la currícula de las universidades y secundarios– pesa el derecho de generaciones futuras, es decir, ¿qué mundo le estamos dejando a las generaciones futuras? Además de que se talle el Amazonas y se empetrolen los pingüinos,



¿cuál es el derecho de los que están por nacer?, por decirlo así. Los adolescentes cuando cuentan qué familia quieren tener, dicen cómo van a educar a sus hijos. Claro, en teoría. Lo que yo quiero plantear es que la escuela debe tener germinantes: ¿vamos a cambiar el mundo junto con los chicos o no?

Liwski: *Al hablar de resignificar la escuela, tomando como punto de partida cómo la vive el adolescente, le estamos reconociendo al docente, aun en el mejor nivel de inspiración de su trabajo, enormes limitaciones para adecuarse a esta resignificación. Acá debería aparecer el Estado, redefiniendo políticas. Ya no es un problema individual del docente o del padre, sino de las políticas de Estado que deben sufrir transformaciones adecuadas a los tiempos que corren.*

Por otro lado, si decimos democratizar, no solamente la escuela como institución, sino la educación, es evidente que hay que abrir más ofertas acordes con el contexto. Democratizar también tiene que ver con un Estado que define sus políticas con el enfoque de derechos. No solamente con la definición de servicios, con asignación de partidas, sino con ellas pero desde el enfoque de derechos. Entonces, estos tres elementos, políticas de Estado, democratización y enfoque de derecho en políticas públicas, son de una dimensión distinta a la que veníamos hablando.

Giberti: *Vos pusiste dos palabras mayores: políticas de Estado y políticas sociales o políticas públicas. Esto en mi cabeza se llama presupuesto. Por eso, es a partir del presupuesto que se podrán discutir muchas otras cosas, porque la tarea misionera evangelizadora de los técnicos para ir a trabajar voluntariamente no va. Hay que formar gente y, además, contratarla y pagarle para que trabaje porque, si no, seguimos mal. “Presupuesto para educación” no es para comprar libros para la nena o el nene.*

Fugaretta: *Alemania es uno de los países de Europa que menos problemas de tránsito tiene ¿Por qué? Me contaba un maestro que a los nueve años le dan el carnet de conductor de bicicleta a los chicos para que anden por la vereda. Es decir, desde el sistema educativo les empiezan a marcar las normas y desde los nueve años, esta norma de tránsito ya está incorporada: “No debo pasar el semáforo en rojo, debo detenerme cuando aparece una persona”.*

Creo que nuestra escuela nunca ha tenido esa ubicación de pensar, por ejemplo, qué importancia tiene el derecho en la vida de los individuos. Y tiene una importancia enorme, porque soy fulano de tal y hago tal actividad en función de normas que existen en el derecho y que no tienen que estar en contra mío, sino que son mías. Tengo que aprovecharlas para poder vivir en derecho. Esta forma de enseñar el derecho desde la escuela me parece muy importante. Reconocer el carácter de ciudadanos es reconocer que somos sujetos de derechos insertos en una sociedad que se ha compaginado en función de contratos que hemos realizado y debería haber un respeto mutuo en esta relación humana. Puede llevar más tiempo enseñar así, pero no hay otra, porque América Latina, en general, está en una emergencia jurídica. Se hace una cosa y al rato se hace otra distinta, o se hace una norma y se transgrede por el otro lado.

Giberti: *No es sólo presupuesto lo que necesitamos, creo que es un problema de política o de ideología. Pero insisto en el tema del presupuesto porque para contratar a alguien entrenado, con la cabeza formada y convencido para trabajar, hay que pagarle bien.*



Es importante concretar estas políticas que se han planteado junto con los chicos. Porque los adultos no hicimos el mundo mejor.

PROGRAMA ADOLESCENCIA, ESCUELA E INTEGRACIÓN SOCIAL. CARACTERÍSTICAS GENERALES.

El Subsecretario de Educación, Profesor Mario Oporto, promueve, apoya y acompaña la creación del Programa Adolescencia, Escuela e Integración Social, mediante la Resolución N° 923/01 .

Corresponde señalar de manera taxativa los objetivos generales y específicos del mismo recogiendo la versión original con que se definiera el rumbo de este proyecto:

El Plan Provincial “Adolescencia, Escuela e Integración social” nace en el año 2000 (Resolución 923/01 de la Subsecretaría de Educación) ante la necesidad de abordar la causalidad múltiple de las problemáticas adolescentes que se expresan en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires.

Quedó conformado el Equipo, bajo la coordinación de quién escribe y la Prof. María Ofelia Vázquez Gamboa, los Licenciados en Psicología Liliana Rey y Omar Villarboito, las docentes Silvina Villar y Liliana Sívori. Se estableció una dinámica de articulación con los referentes y responsables de los diferentes niveles y áreas en la cual de manera directa o indirecta se vinculara la institucionalidad con el sector adolescente.

El Plan está destinado a generar y promover espacios de participación y diálogo, de socialización e intercambio, de acompañamiento y sistematización de experiencias que, en el marco del desarrollo de los proyectos que involucra, den cuenta de las recomendaciones contenidas en la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea de las Naciones Unidas en noviembre de 1989, ratificada por la Argentina en 1990 e incorporada en 1994 a la Constitución Nacional.

Desde su concepción, y a través de su accionar interdisciplinario e intersectorial, el Plan apunta a fortalecer la coherencia, el desarrollo y la integridad de los proyectos que convocan a adolescentes, que se impulsan desde las distintas áreas del sistema educativo.

La proyección de los adolescentes en el ámbito educativo de nivel secundario hacia la comunidad y el abordaje de las problemáticas que los motivaba, se fueron canalizando a través de centenares de proyectos de extensión comunitaria y que a lo largo de los años de su funcionamiento se concretara en miles de jóvenes involucrados en otros tantos proyectos que tuvieron anualmente en la Ciudad de Villa Gesell su punto de encuentro colectivo.

La participación de los adolescentes encontraba en el Programa nuevas oportunidades para expresarse, ser escuchados, tener en cuenta su opinión, vincular la construcción de conocimientos con la vida cotidiana de su comunidad y al mismo tiempo recoger de ésta sus prácticas y enseñanzas. En definitiva el proceso de construcción de ciudadanía recogía en cada grupo de estudiantes una dimensión que abarcaba los planos políticos, culturales y sociales. Desde proyectos que marcaban el interés por la investigación y la tecnología aplicada al mejoramiento comunitario, pasando por aquellos que



daban cuenta de preocupaciones específicas del sector (alcoholismo, violencia institucional, y otros), hasta aquellos que expresaron el espíritu solidario y comprometedor con el desarrollo y los cambios de su comunidad. Ninguno de estos objetivos hubieran sido posible alcanzar sin el compromiso de los docentes, quienes interpretaron el momento histórico del país, expresado en la carpa blanca como símbolo de la defensa de la escuela pública, del respeto a la profesionalidad de la labor docente y los necesarios cambios que se referían para reubicar el proyecto educativo en un contexto de mayores garantías en materia de inclusión, calidad de servicio y construcción de ciudadanía juvenil.

Personalidades de distintos campos, como el Premio Nobel de la Paz Adolfo Pérez Esquivel o la Dra. Eva Giberti, entre otros, contribuyeron de manera activa al desarrollo del Programa. A continuación y a modo de testimonio transcribimos algunos proyectos que de alguna forma resultan representativos de los varios centenares con los que se movilizaran **nuestros jóvenes**.

Los ejes conceptuales del **Plan Provincial «Adolescencia, Escuela e Integración Social»**, se sitúan en la educación como componente de la construcción de los derechos humanos y en la concepción de los adolescentes como sujetos titulares activos de derechos.

Desde sus inicios el Plan se caracteriza por ser un espacio de vinculación innovadora a través de proyectos institucionales entre las políticas educativas de la gestión y el sistema educativo provincial. Asimismo, se constituye en un ámbito de encuentro intersectorial entre la Dirección General de Cultura y Educación y las instituciones gubernamentales y no gubernamentales. Para esto ha impulsado y desarrollado mesas intersectoriales con el Consejo Provincial de la Familia y Desarrollo Humano, con la Secretaría de Prevención y Asistencia de las Adicciones de la provincia de Buenos Aires, con la Procuración General de la Suprema Corte de Justicia provincial, con la Dirección Provincial de Igualdad de Oportunidades, con la Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia y con el Ministerio de Salud provincial.

Además, ha sido generador del Consejo Académico Consultivo Honorario, representado por universidades de gestión estatal y privada con asiento en la provincia de Buenos Aires. Este órgano se constituyó con la finalidad de brindar soporte científico y técnico en aquellos aspectos que hacen a la formulación de iniciativas y a la implementación de las acciones que se desarrollen.

Entre sus actividades, el Plan lleva a cabo encuentros zonales, congresos provinciales, talleres y mesas sobre la problemática adolescente, en los que participan docentes, alumnos, instituciones y sectores de la comunidad.

En cada una de las fases de trabajo que desarrolla, elabora una agenda en función de un permanente y dinámico nivel de interconsulta con las diferentes direcciones provinciales y ramas educativas, dependientes de la Subsecretaría de Educación de la Provincia.

La proyección del Plan Provincial «Adolescencia, Escuela e Integración Social», en el contexto de la actual reforma educativa, contempla su relación con la escuela para los adolescentes, en el marco de la Educación Secundaria Básica (ESB), en la que se estructura un espacio específico destinado a promover otros vínculos con el conocimiento desde los modos y formas de acercamiento a los contenidos seleccionados para construirlos, dotándolos de sentido desde el quehacer cooperativo entre docentes y alumnos.



Se trata de aunar las responsabilidades de los adultos y de los adolescentes, en la búsqueda de alternativas que favorezcan la apropiación de contenidos y el ejercicio activo de derechos, desde la integración y articulación de saberes y conocimientos enriquecidos en el diálogo intergeneracional; vincular la educación con el trabajo, desde la revalorización de los saberes en disponibilidad que existen en la escuela y entre los grupos sociales que conforman la comunidad educativa.

Los resultados que el Plan obtuvo desde su creación hasta diciembre de 2002, fueron los siguientes:

- Registro de 4.600 proyectos, acciones e iniciativas escolares referidos a docentes participantes en los mismos. Este registro está elaborado con los datos obtenidos en la inscripción de los siguientes encuentros: el Primer Congreso Provincial, Villa Gesell 2000; los ocho encuentros zonales; y el Segundo Congreso Provincial, Villa Gesell 2001. Los campos registrados en la Base de Datos (en los casos en los que los docentes consignaran todos los datos requeridos en el instrumento de relevamiento) son: región, distrito, nivel educativo, escuela, nombre y tema del proyecto, docentes a cargo del mismo.
- Exposición de proyectos, a través del intercambio de experiencias con identificación de problemáticas y propuestas.
- Conformación espontánea de redes entre docentes y con referentes académicos e institucionales.
- Conformación de redes intersectoriales.
- Elaboración de criterios acerca de la intervención en las escuelas de instituciones externas al sistema educativo bonaerense.
- Enmarcar los proyectos expuestos por los docentes en su calidad de proyectos educativos, resaltando la importancia de su pertenencia al PEI acompañando al diseño curricular.
- Publicación del Anuario 2001, en versión digital.
- Trabajo exploratorio sobre la problemática de “Permanencia, retención e inclusión en las escuelas, con calidad de aprendizajes” (Año 2002) para el Tercer Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal.

En el marco de los Encuentros Regionales se reunieron y fueron protagonistas centenares de Adolescentes, representando sus respectivos proyectos y expresando a la totalidad del territorio provincial, incluida las diversidades regionales culturales, sociales y económicas, y dentro de un clima en el cual el objetivo integrador se desarrollaba desde el respeto a la diversidad y la búsqueda de consensos. Especial mención merece la ardua labor de docentes de diferentes áreas que asumieran durante largos meses el compromiso de acompañar a sus alumnos y la comunidad en la elaboración del Proyecto y que posteriormente, en los mencionados Encuentros Regionales, generaron un ambiente en el cual su rol educador se distinguió por el impulso de una pedagogía dialógica.



En dichos Encuentros, adolescentes y docentes participaron y dialogaron con el Premio Nobel de la Paz, Adolfo Pérez Esquivel, con el Ministro, Profesor Mario Oporto, y la coordinación del Plan.

Como vivencia de esta comunicación reproducimos algunos párrafos de las referidas presentaciones y en las cuales se podrá advertir desde cada una de las perspectivas, se construye el común denominador de promover la participación y la construcción de ciudadanía.

PROF. MARIO OPORTO. DIÁLOGO CON LOS DIRECTORES DE RAMAS, COORDINADORES DE COMISIONES DE DOCENTES Y ALUMNOS Y MEDIOS PERIODÍSTICOS. TERCER ENCUENTRO PROVINCIAL. VILLA GESELL. AÑO 2003

...“Nuestro papel es apoyar la capacitación que ellos desarrollan. Los chicos ahí en la Aldea tienen formación general y formación técnica y trabajamos junto a la Aldea apoyando a este proyecto y a los docentes que trabajan allí. Forma parte de un proyecto más integral que tiene la provincia de tratar de que todos los jóvenes estén en alguna de las opciones del sistema y que no haya nadie que esté fuera de las opciones del sistema por lo menos hasta los 18 o 20 años. Están haciendo un trabajo no solo de contención social sino de formación para el futuro y en ese sentido nuestro apoyo es total. Creemos mucho en las organizaciones que libremente hacen propuestas de capacitación, de formación profesional, laboral o de educación no formal...

...Me parece que es muy bueno que el sistema educativo dialogue con intelectuales de afuera del sistema educativo o que desarrolle otras experiencias. Me parece que eso enriquece mucho, y eso es también la idea de estos encuentros. Los programas en el fondo no inventan nada, lo que hacen es poner énfasis en una política. Yo no creo que los programas son los proyectos que se imponen en un lugar central hacia las escuelas. Aparte porque he sido docente toda mi vida y sé cuál es nuestra capacidad de resistencia a hacer lo que se nos da la gana, o en parte. Tenemos capacidad de resistencia. En primer lugar pensar un programa, es poner énfasis en una política. Como decía este año cuando recorrí los distritos con el programa de la lectura “La escuela lee más”, yo no voy a creer que vengo a inventar la lectura en la escuela bonaerense. Lo que pongo con el programa es énfasis en una política para que alguien que ya lo viene haciendo desde hace mucho tiempo lo siga haciendo. Es poner énfasis en una política. Esto es lo primero que hicimos con Norberto Liwsky, cuando yo era Subsecretario de Educación y tuvimos las primeras charlas. Nos interesaba saber qué estaba pasando con los adolescentes y nos preocupaba cómo era su relación con la escuela y la sociedad. Entonces primero de todo le preguntamos a los directores de las escuelas qué estaban haciendo ellos. Leímos todo ese material y le dimos sentido. Eso es poner énfasis en la política. De lo contrario, tendríamos que haber pensado otra estrategia.”...

ADOLFO PÉREZ ESQUIVEL. MESA TEMÁTICA ENCUENTRO REGIONAL DE PILAR (2004)

...”Primero, que toda sociedad es el resultado de quiénes la componen. Esta sociedad conflictiva, violenta, es el resultado de los comportamientos de los ciudadanos y ciudadanas, en todo el ámbito de la Nación. Lo que sembramos es lo que recogemos, no hay otro camino. No necesitamos una



bola de cristal para descubrir el futuro. El futuro se construye con el coraje que tengamos de hacer el presente. Y creo que tenemos que pensar en la sociedad que tenemos. Cuando hablamos del adolescente y de la integración social, tenemos que pensar qué integración, qué pasa en nuestra sociedad. Esto es uno de los ejes fundamentales. Yo tuve un amigo, un maestro, un gran pedagogo latinoamericano, Paulo Freire, que siempre nos hablaba del educador - educando, educando - educador, nos educamos juntos, juntos construimos, juntos creamos, y generamos nuevas posibilidades de vida. Y siempre Paulo Freire planteaba la educación como práctica de la libertad, para qué educamos, podemos sacar muy buenos profesionales, muy buenos ingenieros, arquitectos, médicos de las universidades, pero con mente de esclavo y van a ser buenos esclavos para un sistema. Y en muchos años de trabajo y de compartir el ámbito educativo uno va aprendiendo en el camino, siempre aprendemos, y yo creo que el objetivo central de la educación es generar conciencia crítica y valores para la libertad. Sin libertad no tenemos la capacidad de amar, y sin amor no podemos construir. Y esto es fundamental. No podemos generar conciencia desde lo abstracto sino desde lo concreto.

Y les quiero hacer otra pregunta, ustedes se conocen todos entre sí?. Lo primero que tenemos que hacer es presentarnos, conocernos y mirarnos, por favor háganlo, saludense unos a los que tienen al lado del otro. Conózcanse, mírense. Miren ustedes qué importante es esto, estamos sentados al lado de otra persona, con los mismos derechos, y no nos conocemos, tenemos como barreras. Muchas veces actuamos como compartimentos estancos, y quién tenemos al lado, un hombre, una mujer? Quién es? Es una persona con los mismos derechos nuestros y a la vez diferente con distinto pensamiento, con distintas actitudes, con distinta creencia, podemos coincidir o no, es la diversidad, y en esa diversidad es la riqueza de un pueblo, y esa diversidad es la riqueza educativa. Ayer en las comunidades indígenas de muchas etnias les hablaba de los mapuches, saben ustedes qué significa “mapuche”? “Mapu” es tierra, “che” significa gente. Ese mapuche es gente de la tierra, y miren ustedes qué importante, porque muchas veces utilizamos las palabras, los conceptos, y no sabemos que significa. Ese che es gente, y nosotros somos che, somos gente, y en la educación, el alumno, el educando, debemos tratarlo de esa forma, como gente, como persona. Si nosotros perdemos ese objetivo central de la educación lo que hacemos no sirve, es el sentido profundo de ser persona, es el primer paso de todo concepto, de todo camino de liberación, de generar esa conciencia de hombres y mujeres para la libertad. Desde ahí podemos construir, desde ahí podemos generar alternativas y desde ahí podemos comenzar a pensar en la educación desde otras perspectivas...

...La paz no es una abstracción, la paz no se regala, la paz se conquista, como la democracia, estas democracias delegativas no se regalan, la democracia se construye y se construye a través de la participación, del hacer ciudadanía todos los días.”

DR. NORBERTO LIWSKI. ENCUENTRO REGIONAL DE PILAR (2004)

...”Y justamente, es en estos contextos desfavorables, en estos últimos, donde la presencia de proyectos que se van desarrollando, situando al adolescente, no como un receptor de los proyectos, sino como un protagonista activo de los mismos, en el diseño, en la concepción, en el desarrollo, en la implementación de las acciones que el proyecto tiene previsto, en la evaluación de los mismos.



En constituirse en actores que pueden interactuar con el docente y sin por ello el docente dejar de cumplir el rol que específicamente le corresponde, ni el adolescente abandonar la oportunidad del proceso de aprendizaje en el que está situado.

Pero estos proyectos, cada uno de los proyectos que ustedes representan, genera una trama articulada que tiene intrínsecamente un alto objetivo, y es el objetivo de construir ciudadanía en tiempos de adversidad. Nunca es fácil construir ciudadanía y aquí Adolfo (Dr. Pérez Esquivel) seguramente tiene mucho más para decirnos, pero me tomo el atrevimiento de colocar este punto en el centro de la unificación de los proyectos. La variedad de temas es muy grande. Fíjense que hoy vamos a compartir un total de ciento quince proyectos con ciento veintiún alumnos presentes y ciento doce docentes que acompañan y lideran cada uno de esos proyectos. Pero esa magnitud de proyectos, aunque seguramente pueden en el camino haber quedado muchos otros, dan cuenta de un valor agregado que le pone el docente a su tarea educativa, a un valor agregado que le pone la institución educativa en su relación con los adolescentes. Es crear las condiciones para que se extiendan las oportunidades de reconocerse culturalmente, de fortalecer identidades dentro de una comunidad, y de advertir que en ese reconocimiento de identidades y cultura está la construcción de derechos sobre los cuales va a desarrollar su ciudadanía. Y ese enfoque de derecho que permite cada uno de los proyectos, que no es una mirada simplemente de reconocimiento intelectual de proyectos sino de prácticas sociales que permiten reconocer la existencia de derecho, también genera el proceso de construcción de responsabilidades. Proceso que permite que el adolescente encuentre, en ese vínculo con la escuela y a través de cada uno de los proyectos, el proceso de realización en la ciudadanía”...

A continuación se presentan algunas de las Relatorías de los Encuentros Regionales y que funcionarían con la modalidad de talleres de fortalecimiento de Proyectos. Hemos apelado a la textualidad de dichos Informes en la convicción que la palabra de los adolescentes era susceptible de sistematizarla pero sin afectar sus palabras en cada uno de los temas y subtemas desarrollados.

DOCUMENTO INFORMATIVO

A MODO DE PRESENTACIÓN

El presente trabajo contiene la compilación de aportes docentes y adolescentes recogidos en los encuentros regionales llevados a cabo desde el Plan Adolescencia, Escuela e Integración Social, en las veinticinco regiones educativas, durante el año 2004.

Los Encuentros Regionales, son una consecuencia, a su vez del Encuentro Provincial Gesell 2003, convocado desde el eje temático denominado “La Escuela en las Culturas Adolescentes y la Construcción de Ciudadanía”.

Los objetivos planteados en forma colectiva con las Direcciones Educativas, representadas en la Comisión Interrama del Plan, fueron:



- ✓ Ampliar las posibilidades de participación a todos los referentes de proyectos registrados en el Plan Provincial Adolescencia, Escuela e Integración Social.
- ✓ Posibilitar una mayor interacción, incluyendo a referentes de iniciativas, experiencias y/o proyectos no registrados: “*abrir caminos no explorados*”
- ✓ Producir nuevas aproximaciones conceptuales y estratégicas en torno a la “*Construcción de Ciudadanía adolescente en y desde la escuela*”, tomando como base las experiencias desarrolladas en los proyectos en curso y la posibilidad de generar nuevas alternativas.
- ✓ Reunir experiencias dispersas, canalizar inquietudes y búsquedas, propiciando la generación de una “*identidad regional*”
- ✓ Ampliar las posibilidades de creación de redes locales.
- ✓ Fortalecer la participación y el protagonismo adolescente en la construcción y desarrollo de proyectos y acciones que otorguen mayor significatividad y sentido al paso por la institución escuela.
- ✓ Aportar elementos de profundización conceptual y de relevamiento de temas convocantes mediante la conformación de mesas temáticas integradas por académicos, docentes y adolescentes.

El propósito de estas devoluciones es acercar un instrumento movilizador de nuevas reflexiones para docentes y adolescentes, desde la socialización de sus propias producciones, en la búsqueda de innovaciones sobre las estructuras de trabajo. Se trata de “realizar nuevas miradas” sobre las mismas cosas.

LOS ENCUENTROS EN CIFRAS

CANTIDAD DE PROYECTOS REPRESENTADOS: 1768

TOTAL DE ASISTENTES: 5219

TALLERISTAS DOCENTES: 2287

TALLERISTAS ADOLESCENTES: 1660

CANTIDAD DE TALLERES: 343

REGIONES REPRESENTADAS: 25



CONTENIDOS Y ENFOQUE DE LOS TALLERES

Los contenidos estuvieron relacionados con las experiencias en un campo “*La construcción de ciudadanía*”, considerada desde el enfoque del “*adolescente como sujeto pleno de derechos para construirla*”, y la “*significación de las propuestas en contexto*”.

Se trató de abordar el tema “adolescencia” oponiendo a la visión “*adolescencia, fuente de conflicto*”, la de “*adolescencia, fuente de posibilidades y recursos*”, tomando muy especialmente en cuenta la realidad de los adolescentes en condiciones de mayor vulnerabilidad.

ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA COMPARTIR

La participación en los distintos encuentros permitió a quienes tuvimos la responsabilidad y oportunidad de transitar por ellos, recoger y valorar las experiencias, revalorizando “la historia de los que hacen historia todos los días”. También, registrar algunas observaciones, entre las que seleccionamos para compartir:

- ✓ La importancia del hacer, pero también la de poder comunicar. Problematizar.
- ✓ La facilidad con que los adolescentes pueden adoptar posturas críticas hacia sí mismos, poner en palabras lo que piensan y sienten.
- ✓ La sensación de “lejanía” que sienten los docentes con respecto a otras instancias del sistema y la dificultad para asumirse como parte del mismo.
- ✓ La apertura y facilidad con que los adolescentes lograron apropiarse de las consignas y establecer relaciones con sus proyectos.
- ✓ La necesidad manifestada por docentes y adolescentes respecto a *significar el diálogo y la palabra en las instituciones. Sentido y contenido.*
- ✓ La percepción de la estructura escolar como autoritaria.
- ✓ La necesidad de resignificar el Proyecto Educativo Institucional como una instancia de construcción colectiva que contenga a los proyectos.
- ✓ La actitud de muchos docentes reconociendo la necesidad de *asumir que nos pasa a los adultos en relación con el diálogo y la comunicación, no sólo con los adolescentes.*
- ✓ La solicitud de *ser escuchados*, no sólo de los adolescentes: “La voz de los adolescentes está acallada, pero hay docentes que tampoco se sienten escuchados, ni por sus pares, ni por sus supervisores”.



- ✓ El pedido de *creación de espacios especiales, o específicos para instalar el diálogo*.
- ✓ La necesidad, manifestada por docentes y alumnos de contar con oportunidades institucionales y distritales para replicar experiencias como las vividas en los encuentros regionales y provinciales.
- ✓ Las dificultades para lograr que la comunicación circule, no se distorsione.
- ✓ El reconocimiento del aporte que los proyectos hacen a la construcción de ciudadanía en la escuela.
- ✓ La valoración que realizan de los espacios de encuentro como medio para fortalecer los proyectos.
- ✓ La demanda de recursos para sostener proyectos iniciados.

Esperamos que cada sector pueda otorgar nuevos significado a estas voces poniéndolas en relación. Sin duda, cada quién, encontrará aspectos en los que se sentirá más o menos representado o, incluso, algunos con los que confrontará. No obstante, creemos que la riqueza del texto consiste en presentar un amplio espectro de voces representativas del que hacer y sentir sobre el tema. Queda ahora en manos de los protagonistas la posibilidad de continuar enriqueciéndolo en cada lugar. ¡La posibilidad de diálogo está abierta!.

PLAN PROVINCIAL ADOLESCENCIA, ESCUELA E INTEGRACIÓN SOCIAL

DR. NORBERTO LIWSKI

ASESOR GENERAL

PROF. MARIA OFELIA VÁZQUEZ GAMBOA

LIC. LILIANA REY

PROF. LILIANA SÍVORI

PROF. SILVINA VILLAR

LIC. OMAR VILLARBOITO

EQUIPO DE COORDINACIÓN

ENCUENTROS REGIONALES 2004

TALLERES DE FORTALECIMIENTO DE PROYECTOS



APORTES PRODUCIDOS EN LOS TALLERES DE ADOLESCENTES

Los alumnos referentes de los 1768 proyectos que participaron de los encuentros regionales llevados a cabo durante el año 2004 compartieron una misma consigna de trabajo: opinar sobre ciertos aspectos de la vida institucional:

- ✓ **Sentido de la Escuela**
- ✓ **Construcción de Ciudadanía**
- ✓ **Valor de las Normas**
- ✓ **Participación**
- ✓ **Problemáticas que los convocan.**

Trabajando desde el marco del desarrollo de sus proyectos, intercambiaron, dieron a conocer sus ideas, aportes y conclusiones.

El presente trabajo compila lo expresado a través de las relatorías de los talleres desarrollados en las veinticinco regiones educativas.

SENTIDO DE LA ESCUELA

- ✓ **JERARQUIZACIÓN:** “Jerarquizar el rol de la educación y la responsabilidad del estado como prestador de este servicio”... “La escuela es insustituible, se aprende desde lo curricular y también permite relacionarse, compartir y crear vínculos”... “Es el lugar más importante dentro de los primeros años de vida”... “Segunda casa y pilar de la educación”... “Un lugar donde se nos escucha”... “Base para adquirir conocimientos”... “Hay un fortalecimiento de diferencias entre escuela pública y privada”... “Lugar para obtener información y, de esta manera, cambiar la forma de pensar: en la calle no se aprenden cosas buenas”... **“Reflexionando con nuestro grupo, coincidimos que la escuela tiene sentido. El primordial es la educación, la posibilidad de crecer y desarrollarnos en la sociedad, permitiendo una inclusión laboral, la elección de buenos caminos”**



- ✓ **EDUCACIÓN:** “Sentido constructivo-educativo”... “Base de vida. Esencial, no sólo en lo intelectual, sino en lo social. Cada uno desempeña un rol distinto”... “Preparación para la vida, que te enseñe a pensar, a expresarte, a poder tomar decisiones y discernir”... “Dar valor a las personas”... “Respeto por el otro”... “Brindar posibilidades”... “Generar auto-respeto”... “Hay diferencias entre la escuela ideal y la actual”... **“Educar a los jóvenes como ciudadanos, como personas democráticas, responsables, sin motivo de discriminación”**... “Posibilita más educación que la de los chicos que no van a la escuela”... “Forma parte del crecimiento como personas, para no dejarse pisotear”... “Debe preparar bien”... “Lugar para aprender y formarnos como personas”... “La escuela sirve para educarnos, adquirir responsabilidades, formarnos como futuros adultos”... “La escuela tiene que ver con la educación, no debe cumplir otra función. Enseña desde lo práctico”... “Asegurar educación no discriminatoria”... “Genera hábitos, horarios, responsabilidades”... “Adquirir conocimientos para entrar a la realidad”... “Complementar la educación de nuestros padres”... “Centro de educación, lugar de contención donde se pueda expresar lo que se siente”... “Aprender a expresarnos y nuestros derechos”... “Concientiza, enseña a cuidarnos. Socializa”... “Prepararnos para la vida, aprender a compartir socialmente como personas”.

- ✓ **FUTURO:** “Nos prepara en lo personal y lo académico para el futuro”... “Base”... “Cimiento para lo que quiero ser “... “Nos ayuda a despegar”... “Es un pilar que no puede faltar”... **“La escuela, como institución que refleja la crisis actual, puede proveer los elementos básicos que nos favorezcan para el desarrollo del presente y el proyecto del futuro”**... “Guía, construcción para el mañana, soluciones”... “Nos sirve para ser alguien en la vida y reconocernos como personas”... “Preparación para una carrera y para la vida laboral”... **“Tendría que formar personas que puedan pensar por sí solas.”**... “Aprender, divertirse, ayudar a las personas a analizar cualquier situación y así, tener un mejor futuro”... “Nos prepara para el día de mañana. La familia nos forma y, después, la escuela nos forma para la facultad y el trabajo”... “Utilidad para preparación futura”... “Para poder ser hombres plenos, comprometidos, reflexivos, capaces de ser críticos”... “La participación en proyectos reduce los malos comportamientos y aumenta la solidaridad entre pares y con instituciones de la comunidad”... “En la escuela se construye el futuro y se forma la personalidad comprendiendo al otro”... “Herramienta para comunicarse en el futuro”... “Es la base para hacer el día de mañana”... “Importante para un mañana”... “Dar oportunidad de poder elegir” **(la escuela como futuro aparece con la mayor reiteración en las relatorías.)**

- ✓ **TRABAJO:** **“Educación para el trabajo, no para el empleo”**... “Capacitar para el mundo del trabajo”... “Crear hábitos de trabajo”... “Preparar para el trabajo y el desarrollo de la vida comunitaria”... “Nos orienta para mejorar y mantenernos por nosotros mismos”... “Brindar oportunidades de salida laboral”... “permite incluirse en el ámbito laboral”... “Herramienta para poder conseguir un trabajo o poder continuar estudios”... “Formación para el trabajo”... “Formación Profesional”... “Nos prepara para tener un mejor trabajo”... “Certificación para la inserción laboral”... “La escuela es necesaria para tener un oficio”... “Aportes para tener mayores posibilidades laborales”... “Hoy en día, el mercado exige asistir a la escuela y sirve para vivir el presente”...



“Medio para poder lograr una inserción laboral”... “La escuela ayuda a que los chicos no estén trabajando en esa edad”

- ✓ **OBLIGACIÓN:** “para algunos”... “La escuela adquirió menos importancia a través del tiempo”... “La escuela está desvirtuada. Van por obligación”... “La mayoría va por obligación, o por el comedor. Son pocos los que van a estudiar”... “Forma parte de nuestra cultura”... “Formar, educar, respetando más a los adolescentes”... **“la escuela es un derecho y un deber, pero no la vemos sólo como una obligación, dado que asistir a ella se convierte también en un placer para beneficio propio”**
- ✓ **OPORTUNIDAD:** “Ayuda a ser alguien”... “Un paso adelante en la vida de una persona”... “Base para el desarrollo personal y social”... “Superación”... “Ayuda a dar sentido a las vidas... “Estudiar dignifica”... “A través de la escuela puedo expresarme y socializarme”... “La transformación ha hecho cambios que nos favorecen a los estudiantes. Se necesita mayor capacitación para el mundo del trabajo”... “Hoy, el alumno es tomado como un obstáculo. La escuela ha ganado y ha perdido”... “Un lugar de esperanza, donde se forman las personas para incluirse en la sociedad, la familia debe complementarla”... **“Presente y futuro, si no vas, estás afuera del mundo”**... “Libertad, participación, integración. Es lo fundamental en mi vida, pero los problemas sociales lo arruinan todo. Compañerismo, solidaridad”... **“Posibilidad de formación, cuando favorece el crecimiento y acompaña al adolescente, enseñándole a ser democrático”**... **“Es el comienzo de cambios que generarán los jóvenes en la sociedad”**...
- ✓ **APRENDIZAJE:** “Facilitar un mejor aprendizaje”... “Aprender a expresarse, tener poder crítico de opinión”... “Aprender a comprometerse”... “Aprender a pedir ayuda”... “Aprender para no ser dominados”... “Aprender para actuar sobre la realidad a través del conocimiento”... “Mostrar la importancia de los aprendizajes”... **“Lo que se aprende no te lo quita nadie. En la actualidad no nos favorece”**
- ✓ **ENSEÑANZA:** “Debería ser mejor”... “Tener materias acordes a lo que estudiamos”... **“Adaptar la práctica escolar a la vida cotidiana. Salta a la vista que esto no se lleva a cabo. No hay una conexión significativa entre la vida cotidiana y la escolar”**... “Hay un divorcio entre realidad y escuela”... “A veces sentimos que algunas materias no sean muy didácticas y sentimos que perdemos el tiempo. Sentimos la desorganización escolar”... “Hay mayor interés del profesor hacia el alumno, en algunos casos”
- ✓ **ESTUDIO:** “Estudiar para trabajar, tener un tipo de vida mejor, para ser alguien. Sin estudio no sos nadie respetado. Se forma una red: si no tenés estudio no tenés trabajo, salud, etc.”
- ✓ **SOCIALIZACIÓN:** **“Debería tener como objetivo insertarnos en la vida social. No nos prepara”**... “Hacer amigos, conocer gente nueva”... “aprender el sentido de la amistad, el compañerismo, la convivencia”... “Dónde se entrega la confianza, un abrazo, un inicio”... “Ayuda a prepararnos para la sociedad”... **“Faltan espacios para expresarse, que posibiliten el intercambio”**... “Ayuda a valorar los logros obtenidos en el pasado y aprender de los errores”... “Espacio de participación, brinda oportunidades para aprender a participar, nos prepara como ciudadanos”... **“Establece, mantiene y practica normas que en otros lugares no se**



mantienen”... “Es la institución más importante, la que tiene mayor peso entre otras instituciones”... “Debe ser partícipe de cuestiones sociales”... “Lugar de intercambio, de expresión, para no dejarnos manipular, para que se nos respete y, si es necesario, modificar leyes”... “**La escuela es la muestra de un todo**”... “Posibilitar, fomentar, desarrollar el intercambio cultural”... “Mostrar la realidad del país”... “Ayuda al alumno en su desempeño con otras personas”... “Puente que comunica al ser humano con la sociedad”... “Nos da herramientas para poder cambiar lo que nos dejaron”... “La escuela proyecta, integra e incluye a cada uno de nosotros en el núcleo social. Desempeñándonos libremente a través de la educación”... “Asistiendo a la escuela, aprendemos a relacionarnos, nos permite aprender de la realidad y la sociedad para insertarnos efectiva y activamente en la misma”... “Campo de relaciones”... “Crear vínculos para: ser independientes, crecer en sociedad, como personas. Ser alguien”.

- ✓ **CONVIVENCIA:** “Prepara para la convivencia en la sociedad”... “Aprender a compartir, ser solidario, responsable, respetuoso, socializarse”... “Punto de reunión para elaborar proyectos y llevarlos a cabo”... “Lugar para aprender a convivir con el y los otros”... “Es el lugar donde se aprende a convivir con adultos”... “Hoy cambió, nos quiere formar más como personas para ser buenos ciudadanos, tener valores. Aprender a ser mejores personas a través de la convivencia
- ✓ **CONTENCIÓN:** “Contener sin asistencialismo.”... “Lugar de contención pedagógico y psico-emocional”... “Es un lugar seguro. No debemos dejar que la inseguridad lo obstaculice”... “Sacar de la calle”... “educar y contener”... “segunda casa, algunos van a comer, o tienen problemas y los llevan a la escuela”... “Refugio emocional”... “**Algunos profesores, condicionados por las necesidades, se preocupan muy poco, abandonan a los alumnos problemáticos; seguro van por el dinero (poco), otros trabajan por gusto a enseñar)**...”Ámbito de contención. Ayuda a solucionar problemas. Se puede confiar en la escuela”... “Antes era la segunda casa, ahora es la primera”... “La escuela es centro de contención”... “Apoyo emocional, físico y psicológico”... “Lugar de contención para desarrollarse social e intelectualmente, formándonos como personas”... “Es un segundo hogar en el que los alumnos se encuentran contenidos”... “Ente de preparación futura, encargada de contener a los alumnos en roles de la familia”... “**Hoy somos víctimas de la crisis social, por eso para nosotros, la escuela es un lugar de contención social, más que de enseñanza**”...
- ✓ **AYUDA:** “Suplir necesidades que la familia no cumple”... “Ayudar a ser alguien”... “Sostén”... “Tendría que ser sólo para estudiar”... “El rol de la escuela es más grande, por eso, ahora tiene comedores”... “Ayuda a orientar a otros para que tengan una mejor calidad de vida”... “En la actualidad, se han delegado en la escuela funciones que pertenecen, por ejemplo, a la familia (contención, alimentación), el rol de la escuela debería ser sólo pedagógico”... “Debe individualizar al alumno (¿Quién sos? ¿Cómo estás?)”... “La escuela no debería asumir otras funciones que las de educar”... “Ayuda a concientizarte sobre el valor del estudio”... “Ayuda a aplicar conocimientos”...
- ✓ **INTEGRACIÓN:** “Con la población”... “posibilidad de entrar al mundo y aprender a conectarse”... “Concientizarnos sobre nuestro lugar en la comunidad”... “Hacer lugar a experiencias integradoras entre adultos y adolescentes, tanto dentro como fuera de la escuela.”... “Ayudar a integrarse en la sociedad”... “Base para integrarse a la sociedad”... “Integrar clases sociales y alumnos con capacidades diferentes”... “Integrar a los alumnos, ayudándolos a convivir entre ellos y



con la sociedad misma, preparándolos para el futuro, creando en ellos valores éticos y morales necesarios para enfrentar la vida de una manera responsable"... "Integración y aceptación de lo diferente"... "Hacer sentir al resto de la comunidad (adolescentes y ancianos) que están insertos en la escuela. Mantener la comunicación"...

- ✓ **ESPACIO:** "Un espacio para todos"... "Un espacio de personas que se juntan para lograr un determinado fin: un alumno mejor. El afecto es lo que le da sentido..." "Lugar donde se construyen vínculos sociales"... "Lugar para tener experiencias sobre las teorías que proponen"... "Espacio de reflexión sobre nuestro accionar"... "Lugar de reconocimiento como personas"... "Lugar de escucha"... **"Espacio para aprender y hablar sobre temas que los convocan. Ej: la droga. No hay espacio para hablar de ella, se mantienen distantes, pero pasa igual. Hay que adaptarse, porque, aunque no se hable, la gente la toma igual"**... "Espacio para acceder a posibilidades ciertas de expresión y comunicación"... "Espacio de socialización y participación"... "Espacio para aprender y divertirse, nos prepara, nos da una perspectiva más optimista, a través de la realización de los proyectos"... "Espacio de formación de ciudadanos que puedan ayudar a los demás"... "Es el espacio más útil e importante para llevar a cabo proyectos que se puedan concretar en la sociedad"... "Lugar de enseñanza, espacio para formarse como personas"... "para adquirir conocimientos esenciales"... "lugar para estar y aprender a relacionarnos. La escuela te puede cambiar las conductas... ¿Para qué va uno a la escuela?... ¿Para aprender o para zafar?... "Espacio para la reflexión"... "Espacio de contención y de atención a las necesidades (en la actualidad es más que alfabetizar).
- ✓ **COMUNICACIÓN:** "Debería brindar una verdadera comunicación"... "Lograr una mayor comunicación, que evite estancarse en la queja solamente. Una posible solución sería la organización"... "El adulto debe escuchar a los adolescentes"... **"Formarnos como personas, hoy no hay lugar para el intercambio y la comunicación docente- alumno"**... "lugar para que nos expresemos"... "Lugar para nuclear a padres, docentes y alumnos en distintos problemas"... "Espacio de expresión personal y comunitario"... "Favorecer el intercambio de ideas (escuchar y ser escuchado), la participación y el compromiso"... "La escuela nos brinda apoyo, futuro, enseñanza. Ahora están por escucharnos más a los adolescentes, no tanto a la teoría, sino a lo que nos pasa"... "Posibilita entrar al mundo y aprender a conectarse"... "Rescatamos la importancia de la comunicación entre adultos y adolescentes como condición para crecer y modificar actitudes"... "Un lugar donde se nos escuche"... **"Es importante dentro de la escuela la palabra y el diálogo"**
- ✓ **FORMACIÓN:** "Preparar para la vida"... "Favorecer el estudio y la capacidad de interpretación"... "Dar una idea conceptual y desarrollar responsabilidad"... "Facilitar una mirada crítica de la realidad, no estancarse en la crítica"... **"Está formando ignorantes para que los políticos los manejen el día de mañana"**... "Aprender nuestros derechos y pensar sobre ellos"... "para no vivir en la ignorancia"... "Para que no nos pisoteen"... "Espacio para aprender"... "Lugar de convocatoria"... "Crear solidaridad"... "Preparar para la vida"... "Aprender y no "zafar"... "Enseñar como hay que ser en la vida"... "Desarrollar valores"... "La escuela tiene todo"... "Inculcar valores que no se reciben en la casa""Debería adaptarse y cambiar según las necesidades y demandas de la comunidad"... "respetar las diferentes capacidades"...Orientación, ejemplo



del docente. El colegio ayuda a una formación en la vida”... ”Rol importante en la formación de personas, no sólo en el ámbito intelectual, sino también en lo social, ya que se expande su círculo social y aprende a relacionarse con los demás, dentro y fuera del ámbito estudiantil”... ”Nos forma como personas”... ”El colegio trata de enseñar a pensar, a abrir tu propio camino, no sólo conceptualmente. Es importante el espacio que da para valorar las cosas...” ”Antes, sentencialista, con el tiempo se hizo más flexible”... ”Adquisición y modificación de hábitos”... ”Reafirmación de valores”... ”Forma como personas; crecemos y convivimos en la conformación del individuo como sujeto”... ”Guiar para la vida”... ”Permite salir de la ignorancia”... ”Segundo ámbito de formación”... ”Formar en valores para ser personas de bien”... **”Nos forma, es el lugar donde podemos aprender nuestros derechos, valores éticos para los futuros políticos, porque los que están en el poder no ejercen los valores que debieran sostener, no tienen ética”.**

- ✓ **EXPRESIÓN:** “Dar la palabra”... ”Lugar para expresarse sin tener la mano de los padres”... ”Quisiéramos tener la posibilidad de expresarnos con libertad”
- ✓ **TRANSMISIÓN:** “Conocimiento de la historia de la comunidad”... ”Promoción de la salud y la vida sana”... ”Transmitir bien”... ”En la escuela se instruye, a veces hay problemas, (internos y externos)
- ✓ **INFORMACIÓN:** “Participación interdisciplinaria de las distintas dimensiones escolares, en la información”...
- ✓ **COMPROMISO:** “Con la vida. Dar los verdaderos conocimientos. Dar luz a la verdad. Tratar todos los temas. Prevenir en salud, en la adolescencia. Que se sepa y enseñe sobre educación sexual. No todas las escuelas se preocupan por estos temas”
- ✓ **ETAPA:** “Es una etapa más”... ”Puente para un objetivo”... ”Nos aporta un granito de arena, desde un lugar”...
- ✓ **CONOCIMIENTO:** “Brindar conocimientos básicos”... ”Enseñanza de lo básico para no ser ignorantes”... ”Mostrar la realidad”... ”Ofrecer información”... ”Desarrollar el pensamiento”... **”Mantiene, establece y practica normas que en otros lados no se mantienen”...** ”Apropiarse de conocimientos a partir de los contenidos curriculares, desde la construcción de grupos con continuidad en tiempo y espacio”... **”La participación en proyectos reduce los malos comportamientos y aumenta la solidaridad entre pares y con instituciones de la comunidad”...** ”Debería ofrecer más espacios que posibiliten profundizar conocimientos para futuros estudios”...
- ✓ **INCLUSIÓN:** “La escuela **debe ser para todos**, involucrar a la persona, ser espacio de expresión. Incorporar conocimientos para incluirse en la sociedad. Permite relacionarse, es nexo de la sociedad, colabora en la prevención de situaciones de riesgo”... **”Lugar de inclusión donde nos pueden dar una mano”...** ”Aceptar diferencias, sumar aportes y no restar por las diferencias”...



- ✓ **SOLIDARIDAD:** En algunas escuelas, hay falta de interés por los alumnos, en otras se es solidario, desde los directivos a los alumnos"... "Alcanzar herramientas para poder tener algo en la vida, para solidarizarnos y socializarnos, para aprender a no discriminar y respetar a los demás, poniendo en práctica los valores humanos"... "Lugar donde se respetan y te ayudan"...
- ✓ **NORMAS:** "Lugar donde existen reglas"... "Donde adquirir deberes, responsabilidades"... "Mayor disciplina y mayor exigencia"... "Lugar donde se aprende a ser independiente, aprendiendo derechos y obligaciones"... "Respeto hacia nosotros y hacia los docentes"... **"Se observa la falta de incentivos, exigencias y límites"...**

CONCLUSIONES

- ✓ Escuela para todos. Que nos prepare para el futuro.
- ✓ Todos nacemos con los mismos derechos. Que la escuela sea un ámbito de participación y nos prepare para ser personas y ciudadanos.
- ✓ La mayor preocupación es que la escuela no da herramientas reales para enfrentar el futuro fuera de ella.
- ✓ El espacio escolar debe ser referente para el diálogo. Este diálogo debe ser de respeto, para fomentar la participación e integración desde la escuela hacia la comunidad. A partir de que nosotros comuniquemos inquietudes, ideas y proyectos, podremos consolidarnos como sociedad.
- ✓ La escuela es el ámbito que genera espacio, informa, convoca para que se vaya construyendo el concepto de ciudadanía, fomentando la capacitación, el respeto a las normas, la no discriminación y la solidaridad, en base a nuestros propios intereses y necesidades.
- ✓ La escuela es el lugar donde aprendemos y nos preparamos para algo que todavía no conocemos. Abre la puerta para que uno comience a caminar. En conjunto con la familia nos ayuda a construir futuro.
- ✓ Todos vivimos diferentes realidades y recorreremos distintos caminos, pero a la vez, apuntamos al mismo objetivo: construir algo mejor.
- ✓ El sentido que le encontramos hoy a la escuela es el de enseñar y aprender. En algunos casos hay buenas relaciones entre docentes y alumnos, hay una contención social. Actúa como mediadora.
- ✓ **Necesidad de una escucha y una guía adulta. Mejorar los códigos de comunicación entre docentes y alumnos.**
- ✓ La escuela nos ayuda a formarnos intelectualmente y como personas. Creemos que debemos empezar a incluir a las personas con capacidades diferentes para que la sociedad sea cada vez mejor.
- ✓ Creemos que hay una esperanza para cambiar a través de la realidad misma (discriminación,



inseguridad). La escuela, como institución, es el lugar donde podemos comenzar, porque es un núcleo de integración social.

- ✓ Pedimos y exigimos mayor motivación y propuestas.
- ✓ Definimos el sentido de la escuela como un espacio para promover la reflexión, la invitación a pensar, el abordaje de la realidad a través del desarrollo del juicio crítico, atendiendo a la diversidad. Construyendo ciudadanía a partir de la defensa de la democracia, rescatando para esto el valor de normas y principios como solidaridad, respeto, confianza, autoestima.
- ✓ La escuela tiene actualmente un gran sentido. Cuando antes era la segunda casa, ahora es la primera. El rol de la escuela actualmente es más grande, por ejemplo, tiene comedores. Tendría que ser sólo para estudiar. Cada uno tendría que poder comer en su casa.
- ✓ **Dentro de este nuevo rol que cumple la escuela, queremos destacar también que queremos que nos dejen expresar, que nos escuchen, que nos incentiven para ser solidarios y que apoyen el pensamiento que tenemos.**
- ✓ Democratización en la distribución de poder y conocimiento.
- ✓ En la escuela se aprenden otros conocimientos, más allá de las áreas o disciplinas y **se aprende desde el afecto.**
- ✓ **Se aprende más con profesores que son abiertos, que escuchan, tocan temas más allá de las materias.**
- ✓ La escuela nos enseña a leer, pero no nos enseña a escuchar. Es primordial que exista una comunicación fluida entre los integrantes de la sociedad. Para así retomar lo dicho anteriormente: aceptar, reconocer a quienes tenemos al lado, logrando la convivencia que, hoy aquí reunidos, estamos tratando de conseguir.
- ✓ La escuela es un lugar de esperanza donde es posible construir una sociedad mejor....La participación y la confianza de los adolescentes son la base para ir en camino hacia la utopía.
- ✓ **La educación nuclea la posibilidad de cambio, ya que el pilar donde se apoyan los valores, la ciudadanía, las normas, y donde es posible integrarse a la sociedad. Por eso el progreso se dará cuando se integren con objetivos compartidos la escuela, la familia, y la sociedad toda.**
- ✓ Nosotros pensamos que estar en la escuela es un privilegio, ya que no todos tiene la posibilidad de acceder a ésta.
- ✓ Se reflejan distintas posturas referidas a la escuela: algunos no sienten contención de parte de ésta, no hay sentido de pertenencia a la institución por mala comunicación (o inexistente); otros, lo consideran su segundo hogar, donde se ve preocupación por parte de los profesores hacia los alumnos.



- ✓ **Creemos que la escuela es un lugar, no sólo destinado a dar, sino a recibir. A pesar de todos los cuestionamientos que se hacen a la escuela hoy, los jóvenes seguimos creyendo y sintiendo que es importante ya que nos brinda las herramientas básicas para proyectar nuestro futuro y formarnos como personas aptas para vivir en comunidad.**
- ✓ La escuela es una representación a menor escala de nuestra sociedad, en la que cada uno cumple un rol.
- ✓ Nuestra conclusión es que la escuela te prepara para la vida. Es importante para convivir, para aprender y enriquecer conocimientos...
- ✓ La escuela debería mejorar su oferta, adecuándose a la economía y la oferta laboral.
- ✓ Creemos que la escuela construye el futuro de cada uno a partir del respeto a las normas, ser buen ciudadano, la participación de los alumnos, el desarrollo de actividades solidarias, teniendo en cuenta en la propuesta pedagógica nuestros intereses y problemáticas que nos preocupan, proponiendo proyectos, investigaciones, etc. y escuchando nuestras propuestas.
- ✓ Excelencia en la educación en todos los niveles.
- ✓ El cambio en esta sociedad en situación crítica sólo puede darse con la educación como pilar fundamental.
- ✓ Para nosotros, la escuela tiene la importancia de educar e integrarnos socialmente, ayudándonos a comunicarnos y relacionarnos mejor cada día.
- ✓ *Se expresó una fuerte sensación referida a que la escuela ABRE PUERTAS y contiene las problemáticas sociales con que llegan los adolescentes.*
- ✓ *Los adolescentes demandan a la escuela apoyo a sus iniciativas. No siempre reciben las respuestas que desean. Marcan la falta de compromiso de algunos docentes. Consideran que algunos sólo van por el sueldo.*
- ✓ Realizamos propuestas de cambio formando parte de él, hablando de los siguientes temas en las escuelas: seguridad, salud, prevención, solidaridad, normas, valores, compromiso, participación. Permiten ponernos en práctica como ciudadanos...Queremos compartir una frase: Sueño con una sociedad reinventándose. Es un sueño que me parece realizable.
- ✓ **No la sentimos como una obligación, sino como un derecho y una posibilidad.**



CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

ALGUNAS APROXIMACIONES CONCEPTUALES:

- ✓ “Es pertenecer a una comunidad y vivir en ella”.
- ✓ “Se relaciona con los derechos y obligaciones, como el de la educación y el estudio, el derecho a trabajar y la obligación de ser responsables”... Ayuda a la construcción de la convivencia dentro de la escuela y a llevar lo aprendido a la vida cotidiana”.
- ✓ “Cuando lo aprendido nos ayuda a saber reflexionar sobre nuestras vidas y sobre todos los aspectos que esta abarca: políticos, sociales, económicos”.
- ✓ “Otra contribución de la escuela sería el aporte que nos da, en muchos casos, para la prevención”.
- ✓ “Significa la construcción de un compromiso de acuerdo a lo que necesitamos”.
- ✓ “La ciudadanía es el derecho a tener una familia, una casa, pertenecer a una sociedad y vivir dentro de normas. Poder expresar ideas y aprender a opinar”.
- ✓ “La ciudadanía se construye siempre en grupos, nunca solos”.
- ✓ “Es crecer en libertad, pero teniendo en cuenta los derechos de los demás”
- ✓ “Es fomentar el sentido de pertenencia a una cultura”
- ✓ “Saber leer es una condición de ciudadanía”.
- ✓ “La ciudadanía no se construye, en realidad se enriquece. Vemos necesario para enriquecerla la comunicación y el respeto entre los integrantes de la institución y su contexto”.
- ✓ “Desde el sentido que cada uno le encuentre, es preparación para el desempeño profesional”
- ✓ “La construcción de ciudadanía no es exclusiva de la actividad escolar porque ya se inicia en el entorno familiar”... ”Empezamos a ser ciudadanos en la escuela, calle, club.
- ✓ “Democracia, protesta, respeto, honestidad, tolerancia, solidaridad, son ingredientes de la ciudadanía”
- ✓ “Justicia, solidaridad, igualdad sin excluir, libertad de expresión son componentes”
- ✓ “En algunas instituciones es un tema ausente”
- ✓ “Se construye ciudadanía fomentando el sentido de pertenencia. Recuperando la Identidad Nacional”.



- ✓ **PARTICIPACIÓN/ RESPONSABILIDAD:** “La participación es la forma de construir ciudadanía”... “Participando en actos ciudadanos”... “Desde la participación colectiva, evitando los individualismos”... “Cuando se fortalece la integración y la solidaridad”... “Siendo útiles desde el lugar en que uno está, con lo que tiene”... “Desde las tomas de decisiones compartidas”... “Desde la interacción”... “Llevando a la práctica las ideas. Convirtiéndolas en acción”... “Ejercitando y desarrollando la participación respetuosa y de interacción positiva, no discriminando, tolerando, reconociendo al otro, respetando la democracia”... “Trabajando sobre las problemáticas sociales o las diferencias individuales, pero lo predominante es el sentimiento por querer cambiar algo”... “Generando responsabilidad en las acciones que se encararan”... “Cuando se fomenta la conciencia de la responsabilidad y el respeto”... “Cuando las actividades se desarrollan desde el compromiso con la realidad social”... “Elaborando códigos, revisándolos, reelaborándolos con la participación de todos”... “Participando en y con la sociedad”... **“Formar parte de un Centro de Estudiantes genera responsabilidades que también existen en la sociedad”**... “Si somos indiferentes a la realidad de nuestra escuela, seremos indiferentes cuando seamos ciudadanos plenos”... “Participando de manera activa y expresándose libremente”... “La escuela no propicia la participación auténtica”... “Asumir y adjudicar roles. Cumplir horarios y reglamentos”... “Tomando conciencia de la realidad social para cambiar con el esfuerzo de todos, lo que perjudica a todos”... “Participación responsable en acciones educativas”... **“Los adolescentes sabemos lo que sucede local, nacional e internacionalmente y tenemos nuestras ideas y proyectos para cambiar aquellas cosas que no nos gustan. Se necesita la guía y tiempo que dispense un adulto referente”**... “Evitar la cultura del facilismo. Reivindicación del esfuerzo diario para formar o crecer con autonomía cada vez mayor”.

- ✓ **OPCIONES/ ELECCIÓN:** “Desde la oportunidad de optar de acuerdo a las oportunidades ofrecidas”... “Elegir, planificar, participar en la trayectoria del nivel (Polimodal)...”Poder elegir más allá de lo que nos conviene o no. Libre elección”... **“En las escuelas generalmente hay Centros de Estudiantes que elegimos democráticamente y que nos representan. Este es un ejercicio de preparación para la elección política, nos prepara para un aspecto de la ciudadanía”**... “Crear conciencia de responsabilidad, motivando la participación”... “El Consejo Estudiantil nos permite ejercer la democracia en pequeña escala”... “En la escuela pedimos clases de “Educación Social” pero nos dijeron que no podían. Nos ponen barreras y nos genera desinterés. No le dan importancia”... “Si uno va a pedir una materia o algo que le interese a los adolescentes, los directivos dicen “que viene todo de arriba” (normativas), por lo cual me pregunto si las personas que están arriba saben cuales son las inquietudes que los adolescentes tienen”... “En mi escuela hay una materia que enseña a pensar y tiene distintos talleres”... “Nosotros también tenemos una materia para poder expresarnos”... “Posibilitando intercambio en horarios extra escolares en ámbitos comunes, a los que todos concurren de manera habitual”... “Hay que sentir los espacios como propios”... **“Pensar con actitud crítica siendo protagonistas”**... “Si, nos sentimos ciudadanos, pero no podemos ejercer responsabilidades. Después de los dieciocho, podés votar. Ciudadanos somos todos, pero no podemos ejercerlo. Aunque se hagan proyectos, nosotros no tenemos una palabra fuerte”...



- ✓ **NORMAS-LEYES:** “Las normas y la Constitución determinan qué se puede hacer y qué no”... “Desde la convivencia y las votaciones, porque uno elige”... “Conociendo los derechos y las leyes para entenderlas”... “Aportando normas, reconociendo leyes, obligaciones y derechos. Valores”... “Cumpliendo derechos y obligaciones”... “Respetando y haciendo respetar los derechos que establece la Constitución”... “Conociendo los derechos y garantías de la Constitución Nacional, que nos reconoce como ciudadanos”... “En la escuela sabemos hasta donde llegamos. La escuela nos pone límites, pero está bien, porque a veces los jóvenes no sabemos hasta donde llegar. Quizás porque no tenemos un espacio”... “Presentar proyectos generados por adolescentes a la Legislatura”... “Un ciudadano activo es el que puede ejercer sus derechos y sus obligaciones”... “Como construcción es algo que está en proceso y toma forma día a día. Debemos empezar a ser críticos con respecto a los ideales, a la política, a la sociedad”... “Respetar la Ley para vivir mejor”... “Darse cuenta de lo que está bien y está mal con relación a las Leyes”... “Dentro de la escuela, las normas son como un simulacro para luego actuar en la sociedad”... “Cumplir horarios y reglamentos”... “Actualización de las normas. No son moldes”... “Armar normas grupales. Fundamentarlas

- ✓ **DERECHOS-OBLIGACIONES:** “**Cuando se ejerce el derecho a trabajar, opinar, educarse, a tener un salario, atención de la salud, interrelacionándose para convivir, comunicarse y construir**”... “Se construye en un intercambio de respeto, con derechos y obligaciones, con normas que regulan”... “En la búsqueda de equilibrio entre la sanción y el dejar pasar, cuando aparecen conflictos en la escuela”... “Asumiendo derechos y responsabilidades”... “Derechos tienen todos, obligaciones... se comparten”... “Haciendo valer los derechos de identidad, nacionalidad, del trabajo y la educación gratuita”... “Cumpliendo las obligaciones de respetar la ley, trabajar y estudiar”... “**Aprender las reglas y respetarlas. Los adultos, también. Ej: Nos piden que los alumnos no fumemos, o que no usemos gorros, cadenas y ellos sí lo hacen, fuman en preceptoría y usan lo que a nosotros nos prohíben**”... “Conociendo los derechos para hacerlos valer”... “Cumpliendo obligaciones”... “Construyendo democracia desde el derecho a opinar”... “Defender los derechos, acatar las normas, cumplirlas”... “Desde el conocimiento y ejercicio de los derechos ciudadanos y los señalados en la Convención de los Derechos del Niño y los Adolescentes, que lo posibilitan”... “**Haciendo saber sobre maltrato de profesores e instituciones**”... “Que los profesores no nos hagan perder el tiempo”... “Enseñando a respetar la Ley”... “Cambiano la actitud de los funcionarios”... “Damos ejemplos de ciudadanía cumpliendo los deberes y ejercitando nuestros derechos”... “Por más que no tengamos edad, tenemos pensamientos muy válidos”... “Tengo derecho a que la escuela cubra las necesidades de educación”... “**Si la escuela no nos provee de los conocimientos y el acceso verdadero a ellos, nos estafa (así como el profesor y el sistema)**”.

- ✓ **COMUNICACIÓN:** “Desde el diálogo, el intercambio de opiniones, el escuchar”... “En la escuela se construye desde el escuchar al otro, el convocar, dar posibilidades, integrar, no discriminar, considerar al otro, ayudando a la afirmación como personas”... “La información y la comunicación, ayudan”... “Escuchando todas las voces”... “Incrementar la comunicación”... “El colegio tiene que dar ejemplo de ciudadanía, difundiendo”... “Valorizando los medios de comunicación independientes”... “Relacionándonos e intercambiando ideas”... “Debatiendo”... “Tampoco hay vínculo con los profesores. Hay mucho autoritarismo”... “Sintiéndonos escuchados, eso nos permite construir nuestros pensamientos y opiniones”... “Fomentando las opiniones propias”... “Fo-



mentando el diálogo”... ”Hay que tomar conciencia de las diferencias culturales entre docentes y adultos, lo cual es un desafío constante”...

- ✓ **IDENTIDAD-MEMORIA:** “Desde la memoria activa sobre procesos históricos”... “Reconstruyendo ideas: Nación, Unidad, Memoria, Identidad”... ”Saber lo que pasa hoy: La historia se estudia como algo aislado y no como un proceso”... ”Propiciando relaciones interculturales”... ”La escuela debe permitir que el alumno forme su propia ideología, dando una buena educación cívica y crítica”... ”Hay que tomar conciencia de lo que significa cada fecha patria. Hay que encontrarles sentido: Ahora nos autorizaron a cantar el Himno Nacional con la versión de Charly García. A lo mejor, ahora van a cantar. Hay que rescatar que la canción une”... ”Desarrollando distintas actividades para construir la identidad ciudadana: murgas, hospital, charlas, etc.

- ✓ **CONOCIMIENTO:** “Conocer las distintas necesidades sociales”... ”Ayuda la información y la comunicación”... ”Uno aprende a ser ciudadano cuando lo lleva a la práctica”... ”Analizar los distintos puntos de vista, actitud crítica ante la realidad”... ”Creando cosas nuevas. Escuchando al otro, participando, comunicándose, integrándose”... ”Aprendiendo a opinar, a poner en palabras”... ”Confrontando opiniones, ideas”... ”Ejerciéndola. En la escuela no se ejerce la democracia”... ”Estudiando para saber”... ”Se construye cuando, sobre el análisis de la información recibida, se construye pensamiento propio”... ”Los ámbitos escolar y familiar ayudan a formar un ciudadano cuando permiten conocer cuáles son sus derechos, para hacerlos valer, cumpliendo sus obligaciones. Si bien todos tenemos los mismos derechos, en algunos sectores de la sociedad no se cumplen, quedan excluidos”... ”Desarrollando el juicio crítico para incidir en la realidad”... ”Desde la escuela, conociendo, participando”... ”**Los jóvenes vemos la realidad desde abajo y los grandes la dibujan; quizás por resentimiento o por cosas que no son”**... ”**La escuela debería dar la oportunidad a sus alumnos para crecer intelectual y espiritualmente y brindar las herramientas necesarias para formarnos como buenos ciudadanos, aunque muchas veces, el sistema es deficiente y no logra alcanzar los objetivos esperados**”... ”**Así mismo, el colegio es parte de un conjunto: familia, escuela, sociedad, de cuya unión surge la formación de ciudadanía**”... “Los que conducen las escuelas deben preocuparse por lo que hacen y deben tener en cuenta la realidad en que se vive”... ”Trabajando con el sentido de aplicación de los contenidos”... ”Se obtienen mejores resultados si se toma al alumno como ser humano y estudiante”... ”Cuando la escuela nos da herramientas referidas a los derechos y valores, para utilizarlas dentro de la sociedad, enseñándonos a compartir, a dar y recibir”... ”Con lectura. Conociendo como vivir con el otro”... ”La escuela enseña a ser críticos, solidarios, a formar identidad, a formar grupos, a aprender de los errores”... ”Cuando se enseña a través de la experiencia”... ”Participar en distintas tareas que pongan en práctica la teoría de la formación ética y ciudadana”... ”Enseñanza y práctica de valores morales, éticos y democráticos”

- ✓ **COMPROMISO:** “El compromiso como ciudadano parte de uno mismo, al jerarquizar valores como la solidaridad, responsabilidad, contención...Por eso, la verdadera construcción, no está en hablar sino en actuar”... “Desde el crecimiento personal en el respeto mutuo y la atención a las necesidades”... “Para contribuir a la formación de un ciudadano es necesario establecer un círculo funcional entre familia y escuela”... “Docentes que se abran al cambio que deviene de la rea-



lidad”... ”Abordando el tema de la discriminación presente en la escuela, los boliches, el barrio, la música y oponiéndose”... ”Desde el compromiso ciudadano”... ”Es un compromiso indubitable con la vida”... ”Cooperando, trabajando en equipo, rescatando la IDENTIDAD NACIONAL”... ”Haciendo devolución de los saberes que nos brinda la escuela”... ”A través del compromiso de ser personas íntegras, fomentando la cooperación y la autonomía, para insertarnos en una sociedad que nos exige actuar respetando a los demás”... ”Responsabilidad y compromiso de todos los integrantes del Sistema Educativo Provincial”... ”El ejemplo del profesor a veces no ayuda. Algunos sólo van por el sueldo”...

- ✓ **CONSTRUCCIÓN**: “Se construye a través de modelos, con conocimientos como justicia, respeto. También desde el derecho a decir lo que pensamos y opinamos”... “No se construye cuando se limita la realidad a un libro (profesor que solamente trabaja el contenido de su materia)”... ”Trabajando en conjunto para construir el cambio social”... ”Cuando la escuela ayuda. Cuando ayudamos a los demás”... ”Se llega a ser ciudadano a través de un camino, luego de un proceso. Se puede construir partiendo de conocer los derechos y los límites de éstos”... ”A través de diversas acciones construimos nuestra personalidad para llegar así a la ciudadanía”... ”Se construye ciudadanía colaborando, siendo solidarios, teniendo voluntad para hacer cosas”... ”Teniendo ideales”... ”La formación ciudadana es muy amplia, ayuda a la construcción el poner en práctica lo teórico que servirá para más adelante”

“Todos construimos ciudadanía. La socialización es ciudadanía: Uno es ciudadano desde el nacimiento”. “Tener valores es ser ciudadano”... “La ciudadanía se construye diariamente en la relación con todos los integrantes de la escuela, el auto dominio, la actitud, el respeto, el cumplimiento de las normas, la solidaridad, el intercambio de vivencias.”

- ✓ **CONVIVENCIA**: “Convivir con respeto mutuo”... ”Aprender a respetarse”... ”Aparecen distancias debido a la personalidad de cada uno, los intereses afines unen o distancian, se discrimina al distinto. Estas subdivisiones son reflejo de la sociedad que también refleja la escuela”... ”Permite aprender a convivir en la escuela desarrollando valores, derechos y obligaciones. A veces no aparecen valores, a veces hay acomodados y, a veces, exige respeto y no se da”... ”Respetando para que te respeten”... ”Construyendo acuerdos”... ”En las relaciones entre docentes y alumnos, cuando hay respeto mutuo”... ”Respeto por el código de convivencia escolar”... **“Cuando el profesor hace abuso de poder, el alumno le pierde el respeto.”**...
- ✓ **ORGANIZACIÓN**: **“A través de los Centros de Estudiantes”... “Consejos de Alumnos”... “Armando comisiones para hablar con los profesores: Alumnos delegados. Notificando a los directivos sobre falencias que les comunican sus pares”... “Se pone en práctica desde el momento en que la escuela te incluye en un grupo de trabajo”... “Asociación Estudiantil”... “Delegados por Curso”... “Votar para elegir representantes”.**
- ✓ **VALORES**: “Algunos valores vienen de parte de la familia, no de la escuela”... ”Algunos profesores toman por ejemplo a otros, pretenden que los chicos también lo hagan”... ”Aprendiendo y desarrollando valores, en la casa, escuela, calle”... ”Desde el respeto por la vida y su proyección”...



”Se aprende por oposición. Cuanto menos cabezas demuestren valores uno se siente mal. Esto es común en todos los ámbitos, no sólo en el colegio; más ahora que está de moda ser de determinada forma”... ”Cuando tenemos oportunidad de formarnos cómo personas, sin diferencias”... ”Desarrollando valores como: confianza, tolerancia, trabajo”... ”No arreglar con violencia como se hace ahora. Valorar la amistad, formar al ciudadano desde la niñez, con valores”... ”Enseñando el respeto por el otro, el NO A LA DISCRIMINACIÓN”... ”**Revalorizar la palabra Democracia en su intrínseco sentido**”... ”**Desde la coherencia entre el pensamiento y la acción de los adultos**”... ”Respetando, ayudándonos, defendiéndonos”... ”Mediante la integración, la aceptación, porque uno suele integrarse y no aceptarse”... ”**Se construye generando igualdad. Se trata de no discriminar**”... ”Mejorar la escuela a través de valores”... ”Hacen falta modelos familiares y escolares”... ”La familia es una base importante en la formación como ciudadanos”... ”A través de las relaciones vinculares entre docentes y alumnos”... ”Valorar la formación familiar, escolar y comunitaria”... ”Aceptar el cambio entre los adolescentes de antes y los de nuestros días”... ”Con el dominio de la ética”... ”No aceptando la corrupción”... ”Trabajando para el cambio en cuanto a corrupción. Capaz que el futuro sea mejor. **Hay que tener paciencia y seguir “dándole duro”**”... ”Es tomar partido en “el asunto”, concientizar al otro de lo que está haciendo y tratar de que cambie un poco. Estar seguro de lo que se hace”... ”No dejarse llevar”... ”Saber que quiero, para respetar a los demás”... ”Cuando se forma a la persona con una escala de valores”... ”No a la indiferencia, no a la discriminación”...

- ✓ **PROYECTOS:** “Todos los proyectos tienen, en mayor o menor medida, influencia en la construcción ciudadana”... ”Son disparadores de la necesidad de construir y respetar normas”... ”Se construye participando en diversos proyectos, sintiéndose “parte de”. Aceptando las pautas de convivencia, trasladándolas del Colegio a la vida cotidiana”... ”Se vio a partir de los proyectos y de las exposiciones orales que todos construimos ciudadanía cuando participamos, somos flexibles, nos escuchamos”... ”La escuela favorece la construcción de ciudadanía a través de la ejecución de numerosos proyectos”... ”Desde los proyectos se da la posibilidad de intercambiar con otras escuelas de otros contextos (rurales). Así también se aprende a ser ciudadanos”... ”Formulando proyectos que partan de los alumnos, con los alumnos”... ”**Los proyectos aportan a la construcción de ciudadanía porque tienen una proyección hacia la propia formación participando en la problemática de la sociedad**”...

CONCLUSIONES

- ✓ Convertirnos en ciudadanos comprometidos, solidarios y responsables debe llevarnos a la búsqueda permanente del bien común.
- ✓ De los mayores aprendemos. La discriminación se da en todas las escuelas, ya sea por la música que se escucha, discapacidad, nacionalidad, vestimenta, condición socioeconómica... Todos discriminamos; de los capaces aprendemos a discriminar, aceptemos y no seamos hipócritas. Todos los temas deben ser tratados en la escuela. El compañerismo y la contención de la escuela y los alumnos ayudan a mejorar los problemas, o a crear iniciativas para situaciones personales...



- ✓ **A partir de este encuentro se observa que la información que emiten los medios sobre los jóvenes está parcializada y que no muestran la realidad de jóvenes que son responsables, críticos, que participan, trabajan y estudian para ser mejores ciudadanos, como se evidenció en este grupo.**
- ✓ Nosotros, como adolescentes, para poder trabajar en cada uno de nuestros contextos, tenemos que empezar a sentirnos parte de la sociedad y trabajar activamente, reconociéndonos como recurso. Animarse a expresarse, contribuyendo a elaborar una sociedad igualitaria, formar una identidad a partir del respeto mutuo, reconociendo al otro...
- ✓ Creemos que en este momento, no sólo la escuela está cumpliendo un nuevo rol, sino que nosotros también debemos empezar a cambiar, a incorporar valores como la solidaridad, el sacrificio, el voluntariado, el compañerismo y, en especial, los temas que nos interesan, ejemplo: Compromiso con los temas que afectan a la sociedad, como la drogadicción.
- ✓ **Revalorizar la escucha al adolescente. Aumentar el nivel de consulta hacia ellos para los planes y programas de nivel nacional y provincial. Pensar que no se transforma si primero no se comprende.**
- ✓ **Necesidad de conductas adultas más coherentes partiendo del Estado y sus representantes.**
- ✓ Surgieron muchas problemáticas sobre nuestra sociedad que influían en el adolescente y no hicimos hincapié en éstas, porque luego del debate, llegamos a la conclusión que la fuerza de voluntad es lo más importante para lograr un cambio, un cambio rotundo, ya que nosotros, los adolescentes, queremos construir un futuro de paz y justicia para todos.
- ✓ Nosotros creemos que se debe dar un mayor espacio para la escucha de los chicos. También creemos que hay que empezar a respetar las normas de convivencia para que la sociedad del futuro sea mejor y más consciente del significado de la palabra “UNIÓN”.
- ✓ Resumiendo todos los temas generales, definimos que se vive en una realidad que afecta a todos y, cuando decimos todos, están incluidos desde los más chicos hasta los adultos.
- ✓ Creemos que no hay que dejar pasar las pequeñas actitudes que en realidad, son las más importantes.
- ✓ **Queremos libertad en el marco institucional. Participación real con compromiso incluso en los procesos de decisión.**
- ✓ Libertad en el marco institucional.
- ✓ Los conflictos surgen por la no aceptación del otro tal cuál es: es necesario conocernos.
- ✓ Solidaridad en sentido amplio (dar al otro es darse uno mismo)... Dar al otro no pasa por dádivas materiales, sino por compartir opiniones, experiencias, juegos.



- ✓ Dicen que la esperanza no se pierde, pero a nosotros nos la están quitando... La esperanza no se pierde, las raíces están echadas.
- ✓ Por último: sabiendo quienes somos, llegaremos con éxito a esta meta que se llama vida.
- ✓ Para nosotros, ser ciudadanos, es ser integrantes de una sociedad, siendo partícipes de la misma, aceptando normas y ejerciendo derechos y viviendo en libertad.
- ✓ Es preciso aclarar que para nosotros ser ciudadanos encierra una realidad global. No sólo se debe tener en cuenta los derechos que nos son inculcados, sino que también debe existir un reconocimiento recíproco entre los integrantes de esta sociedad construida a partir del respeto, los valores en general... Rescatamos en general el valor de la familia y de la escuela para la formación de un ciudadano. Ambas unidades deben trabajar conjuntamente como guías.
- ✓ **Todos los adolescentes coincidimos en mejorar como personas: Creemos que somos el futuro y estamos dispuestos a trabajar por ello.**
- ✓ Este encuentro nos permitió expresar nuestros problemas y conocer a otros jóvenes que se preocupan por la situación... A veces uno piensa que es el único loco que se preocupa por cambiar la situación, pero se da cuenta que no es el único.
- ✓ En cuanto al tema propuesto: "ciudadanía", existe consenso que el paso por la escuela es fundamental para la construcción de la misma y que, con el compromiso que implica participar en la elaboración de los aprendizajes para toda la vida escolar, se refuerza el concepto de pertenencia, que, valga la redundancia, nos compromete en nuestra vida cotidiana.
- ✓ **El sistema falla en un montón de cosas, pero para cambiar eso, debemos ser cuidadosos, nos comprometemos con la responsabilidad necesaria para poder acostarnos a dormir tranquilos.**
- ✓ Más solidaridad entre los alumnos y los docentes, más posibilidades de acceso a las escuelas, colaboración del pueblo para el pueblo. Importancia de las ideas que salgan de los talleres y de los proyectos. Más encuentros, más campañas solidarias y de prevención... Si hacemos las cosas entre todos, va a ser mucho mejor que si las realizan unos pocos.
- ✓ La construcción de ciudadanía comienza en la escuela y el cambio para una sociedad mejor comienza por nosotros. **Si participamos en las cosas de la escuela y la sociedad, aumenta nuestro sentido de pertenencia y mejora nuestra calidad de vida.**
- ✓ Consideramos que la adolescencia es una etapa de nuestras vidas que debemos aceptar y enfrentar con derechos y obligaciones, teniendo como meta llegar a ser un buen ciudadano, lo que implica autonomía, creatividad, solidaridad y reflexión.
- ✓ En este contexto, el adolescente es el actor, que con el apoyo de la sociedad adulta puede llegar a construir un cambio y prepararse para luchar y defender su ideología, desinteresadamente.
- ✓ Todos coincidimos en la necesidad de tener un espacio para tratar en el ámbito escolar temáticas



referidas a la realidad social y a la etapa adolescente, como etapa determinante de la construcción del ser persona y futuro ciudadano. Se plantea la necesidad de un espacio para compartir, no una clase. Un espacio para reflexionar y encontrar un apoyo y respuestas.

- ✓ Los adolescentes necesitamos que nos escuchen porque es una etapa muy difícil.
- ✓ Los adolescentes quieren y pueden cambiar la realidad social de las comunidades contando con el apoyo de la escuela, familia y otras instituciones, siendo partícipes de nuevas experiencias, como precursores del cambio, que todos anhelamos evidenciar en nuestro país.
- ✓ Sentimos que desde nuestra casa, nuestra escuela, construimos el concepto de ciudadanía a través de lo que podemos hacer, elegir, sentir, pensar, pero hasta ser mayores de edad, sentimos que no podemos ejercerla libremente. No tenemos una palabra fuerte. Pero por más que no tengamos la edad, tenemos pensamientos válidos.
- ✓ **Nos damos cuenta que el respeto hacia el otro, hacia nosotros mismos, hacia nuestra identidad como país, se ha perdido. Es necesario que conjuntamente promovamos acciones, ideas que expresen nuestros sentimientos hacia la patria.**
- ✓ Le otorgamos a la escuela un sentido fundamental en nuestra vida como facilitadora de la formación de personas dignas.
- ✓ Los espacios de representación en la escuela son un aprendizaje y una herramienta para aplicarlos en la vida en sociedad: centros de estudiantes, asambleas de trabajo, participación en las AIC.
- ✓ Desde la construcción de la ciudadanía, necesitamos que la escuela siga aportando y conteniendo a los alumnos, formando a sus docentes en el conocimiento y el respeto.
- ✓ **La recuperación de La Nación depende en gran parte del compromiso social que hayamos asumido, del ejercicio de los deberes que nos comprometen, de la atención profunda de los temas que nos ocupan**

VALOR DE LAS NORMAS

- ✓ **ACERCA DE LAS NORMAS: “Son pautas que establecen las obligaciones y derechos de los integrantes de una sociedad o institución y a las que están sujetos todos. Deben respetarse”... “Muchas son impuestas y otras son generadas por el sentido común de la gente”... “Son las reglas que se establecen para lograr cierta organización, tanto en la vida cotidiana como escolar”... “Conociendo y respetando las normas y las leyes, convivimos mejor”... “Compromisos que surgen de la necesidad”... “Regulan la convivencia”... “Estructuran la actividad escolar”... “Nos muestran lo correcto y lo incorrecto”... “Pautan el comportamiento”... “Las normas deben contener valores colectivos, si cada uno hace lo que quiere, no sirve.”... “Establecen jerarquías”... “Reflejan la vida democrática”... “Sentido de protección”... “Empiezan en la familia, en la vida cotidiana, en uno mismo”... “Son necesarias**



para vivir en una comunidad, facilitan la convivencia”... “Son guías”... **“Sirven para formarse: Los derechos de uno terminan donde comienzan los de los demás”... “Adquieren valor cuando se consensuan y no se imponen”.** “Para poder vivir en una sociedad democrática, sin caos”... “Las normas y las leyes se hicieron para ser respetadas por todos, para que una sociedad sea respetable”... “Son necesarias para aprender. Te ordenan. A veces las formulan los mayores, otras los chicos”... “El cumplimiento de normas dentro de la escuela cuesta, porque siempre hay grupos de mala conducta, ya sea con los compañeros, o con los profesores...”

¿Hay normas en la escuela?: Sí, escritas y no escritas. Son más importantes las no escritas, las que se pone uno mismo. Podrían cambiar muchas normas”... “Hay normas en distintos niveles: nivel directivo, nivel áulico, aunque haya códigos que las atraviesan”... “En la sociedad, su cumplimiento adquiere distintos significados, reglas de supervivencia, convivencia, respeto”... “Hay normas escolares impuestas y conocidas por los alumnos, tiene relación con normas familiares”... “Sirven para valorar lo que tenemos”... “Para que haya orden, en la escuela, la calle, el hogar, etc.”... **“En esta sociedad, las normas son funcionales a una ideología conservadora”...** “Hay que considerar el sentido común”... “Convivencia... respeto... esfuerzo... libertad... rebeldía”... “Resuelven problemas grupales”... **“La igualdad en el cumplimiento de las normas genera armonía entre jóvenes y adultos”...** **“Deben ser equitativas, no favorecer a nadie en especial y deben ser respetadas por todos, sin importar el nivel social o jerárquico”...** “Posibilitadoras de respeto a las diferencias”... “Brindan libertad a las personas para poder desarrollarse”... “Son las que limitan y dan derechos”... “Nos exigen modificar conductas para poder lograr una mejor convivencia”... “Controlan las acciones”... “Son necesarias. Regulan el uso de la libertad”... “Nos gusta que nos fundamenten lo que nos dicen”... “El respeto a las normas puede generar mejoras en las comunidades”... “La familia y la escuela deben dar una base para aprender a respetarlas y hacerlas respetar”... **“Deben ser apropiadas. Uno tiene que tener responsabilidad para actuar. El trabajo es de las dos partes, el alumno asume su responsabilidad si la escuela cumple con sus normas. Cuando las normas no se cumplen, se crea una confusión y el alumno toma más atribuciones”...** “Lo importante es la toma de conciencia cuando se infringe una norma”... “Cumplir con ellas es sinónimo de responsabilidad”... “Si no se cumplen, hay sanciones”... “Son indispensables para tener algo en común”... “Las normas que se enseñan en la escuela permiten ejercer una verdadera libertad”... “Para vivir en sociedad hay que tener y aceptar normas”... “No deberían respetarse sólo por temor a la sanción”... “El cumplimiento de las normas garantiza la paz, el respeto, la escucha”... “Su cumplimiento incide en el mantenimiento del respeto hacia nosotros mismos”... Hay que asumir su cumplimiento con compromiso y responsabilidad, como integrantes de una sociedad”... “Si no hubiese normas no sería una escuela”... “Las normas tienen que ver con la ley, con las costumbres... Establecen límites, organizan, ordenan”... **“Forman nuestra actitud, nuestra manera de responsabilizarnos en cuanto a deberes y obligaciones, como ciudadanos que somos”...** **“Las normas son valiosas para la formación como personas, miembros de una sociedad en crisis, pero con mucha esperanza en un mundo mejor. Las normas también educan”...** **“Primera norma educativa: Los alumnos deben ser escuchados, siempre”...**



- ✓ **EQUILIBRIO:** “Dentro de la institución hay que lograr un equilibrio entre las normas demasiado estrictas y la carencia de normas, por ejemplo: el largo del pelo, los accesorios, ya que estas nos permiten desarrollar nuestra identidad... “Respetar la diversidad, pero no imponer el todo vale”... ”Buscar normas equitativas y democráticas”... ”hay que ayudar a la familia a poner normas sin culpas”...
- ✓ **LIMITES:** “Construyen la Sociedad, sin ellas, no existe”... **“Determinan donde terminan los derechos de uno y empiezan los de los demás”...** ”La escuela actúa como institución que aporta las normas a través de distintas estrategias: rol del preceptor, delegado por curso, autodisciplina, etc.... ”Se observa falta de límites”... ”Son necesarias, debe existir un límite”... ”Algunas se pueden cambiar, pero democráticamente. Otras están bien”... ”Existen normas institucionales que se pueden negociar”... ”Se colocan para mejorar la convivencia: Se prohíbe correr, para evitar accidentes. No se puede ir al baño en horas de clase, por la “mezcla” con E.G.B... No se debe gritar por las ventanas, escribir las paredes, romper los bancos, insultar a los profesores, machetearse, romper los baños. Algunos se hacen los vivos para hacerse ver. No tiene contención de la familia. Allí funcionan las normas, aparecen las sanciones: firmas en cuadernos de disciplina, suspensiones, etc... “No se debería esperar el límite para hacerlas cumplir”... **”No se debe llegar al autoritarismo, pero sí tener autoridad”...** **“Primero se dialoga, pero cuando no es posible, entonces, se sanciona”...** ”En los bailes tienen que estar los adultos para que se cumplan”... ”Con ellas se pueden poner límites, tener buena organización, control, saber hasta donde podemos llegar”... ”Hay que dar valor a la experiencia de los mayores”... ”Hay que conocer los límites para saber cuales son nuestros derechos y cuales los de los otros”... ”Enseñan a cuidar la escuela, a respetarnos entre nosotros, enseñan a convivir”... ”Si no existieran, prevalecerían la violencia y el desorden”... ”En la adolescencia, los límites molestan, pero son necesarios para sentirnos seguros y respetados por los demás”...
- ✓ **RESPECTO:** “Implican respeto al otro”... “Respetar para que nos respeten”... ”Son positivas en tanto y cuanto respeten los derechos de las personas”... ”Respeto al otro, a sus valores. No discriminar”... ”Existen normas pero sólo son respetadas por algunos”... ”La familia enseña con el ejemplo y la escuela, no”... ”Permiten igualdad de oportunidades”... ”Las mujeres las respetan más”... ”Para ser acatadas deben tener un sentido claro”... Se basan en el respeto y la tolerancia hacia los otros, para después poder exigir lo mismo hacia nuestra persona”... ”Deberían pasar por el respeto y la solidaridad”... ”Habría que mediar normas entre el docentes y alumnos”... ”Hay una desventaja cuando las normas sólo las tienen que respetar los alumnos. Eso es injusto”... ”El respeto a la norma tiene que ser mutuo”... ”Las respetamos por miedo a las consecuencias, pero no cumplen el rol de prevenir y formarnos”... ”Son valorables todas las normas sociales”... ”Una norma se tiene que llegar a discutir para ser respetada”... **“La situación actual está causada porque no respetamos las normas. Al respetar una norma se pierde algo de nuestra libertad, pero también ganamos algo”...**
- ✓ **CONSTRUCCIÓN:** “En algunas escuelas se construyen desde el Consejo de Alumnos” (Polimodal)... ”Se enriquecen cuando se favorece la amplitud de criterios en la construcción de las normas”... ”las de convivencia se construyen, sirven para tratarnos y para convivir”... ”La mejor forma de enseñar, de construir ciudadanía es mediante el ejemplo, cumpliendo las normas”...



”Los proyectos que realizamos son ejemplos, oportunidades para elaborar, cumplir normas y formar buenos ciudadanos”... ”Las relaciones entre profesores y chicos marcan formas de ser ciudadanos”... ”La ciudadanía y las normas están relacionadas con los valores y la responsabilidad”... ”Las normas comienzan a construirse en la familia y continúan en la escuela”... ”Son importantes como compromiso con el proyecto. Hace responsabilizarse con el propio hacer”... ”Establecemos normas internas en el grupo. Cuando no estamos de acuerdo, argumentamos por qué”... ”Nos comunicamos con los profesores, preferimos llevarnos bien, ser compañeros, con ellos y con los directivos, más cuando convivimos tantas horas”... ”Las pautas son “impartidas”, ya están establecidas”...

- ✓ **CRÍTICAS: “Las normas escolares no son cumplidas por los adultos”...** ”Señalan el problema de la injusticia, ante el cumplimiento o no de ellas”... “Las normas, a veces, no son claras y no se comprenden”... ”Deben comprenderse, no actuar mecánicamente”... **Se toman más como obligación que como derecho que limita”...** **“Las clases sociales no son las que determinan el cumplimiento, o no, de la norma”...** **“Las normas se deben aplicar a todos por igual. No importa su status social”...** “Los docentes deben dar el ejemplo en su cumplimiento”... ”A veces se transgreden por la pérdida de valores”... “En la escuela se falta el respeto al profesor, no se cumplen, se dejan de lado, hay que respetarlas”... ”Las normas podrían ser más respetadas si se escuchase a los alumnos, si se construyesen entre todos: alumnos/docentes y no se “bajaran”... ”No deben ser sólo para los alumnos. Son para todos”... ”Hay un quiebre en la sociedad y la escuela debe adaptarse a nuevos valores”... ”hay falta de límites de parte de los padres, falta de comunicación entre las familias y la escuela y también falta de valores”... ”Si otro no las respeta, porque yo las voy a respetar”... ”¿Qué es una norma? En algunos casos llevan a la discriminación: Si uno no tiene zapatos, no entra”... ”Hay normas escolares cumplidas sólo por los alumnos. No hay demasiada seriedad en algunos profesores (Se atribuye la responsabilidad de esto, no a la institución, sino al “Ministerio de Educación”)... ”Los directivos no escuchan nuestras quejas”... ”las normas deberían ser elaboradas por la gente que los rodea, no venir desde otras realidades geográficas”... ”Muchas veces no se cumplen, son figurativas”... ”No se cumplen por igual. Ej: No fumar, no comer en clase, no hablar por celulares mientras se da clases, etc.”... ”No ser tan permisivos con los docentes. Si faltan no hay respeto”... “Aparece la necesidad de transgredirlas cuando son impuestas autoritariamente”... ”No es justa la asignación de las becas (becas a quienes tiene ingresos económicos). Esto no se puede hablar. Lo mismo pasaba con el Plan Trabajar, el que fichaba se quedaba con \$50 de cada uno”... ”Hacen que no ven a los que se drogan en la escuela, a pesar de que ellos muestran las pruebas)... ”absurdas...viejas...masificadas...Deberían ser creadas en conjunto, por participación”... ”Las normas han desgastado su valor”... ”No son respetadas, ni por los adultos, ni por los alumnos”... ”Hay que hacerse cargo. Tienta lo prohibido”... ”Hay normas tontas”... ”las normas se respetan, pero no como nos gustaría a nosotros”... ”Las normas las imponen los adultos”... ”Los profesores deben respetar el código de convivencia (ropa, cigarrillos, etc)... ”Modificar. Ahora es más tranquila la escuela, pero antes echaban a uno por semana”... ”En las escuelas no se respetan. No se tienen los mismos valores”... ”No nos gusta que nos exijan tanto”... ”Desacuerdo cuando censuran nuestras expresiones gráficas (normas internas)... ”hay normas que siguen vigentes y que no tienen sentido. Hay que aceptar el cambio”... ”Algunas normas son ilógicas. Se nos exige, pero no se cumplen desde la Institución”... ”Se ignoran y están de adorno”... ”Son la imposición de un orden... que



nos quieren hacer ver”... ”Los políticos no nos informan. No cumplen”... ”En algunas escuelas, las normas dejan mucho que desear”... ”**Pierden sentido porque los que las imponen no las cumplen**”... ”**La sociedad las respeta cada vez menos**”...

- ✓ **FUNCIONALIDAD / ORGANIZACIÓN:** “**Son necesarias para ordenar la escuela y que el aprendizaje se realice con normalidad**”... ”Sirven para que todo se organice”... ”para ordenar la vida social, para que no sea un caos”... ”para prevenir conflictos”... ”Para relacionarse, porque sin normas, la familia se desmorona por falta de respeto”... ”Para una mejor condición de vida”... ”No sólo organizan, mejoran la calidad de vida”... ”Facilitan la convivencia”... ”Nos regulamos para evitar el caos”... ”Sirven para prevenir accidentes, riesgos”... ”Cumplen una doble función: evitar el caos y organizar... brindar un marco de seguridad... proteger nuestros derechos ayudándonos a ser ciudadanos”... ”Si se aplican son buenas”... ”Son necesarias. Imprescindibles”... ”Cuando no se cumplen, se rompe un equilibrio que debería existir”... ”Las normas sirven para limitarnos, para saber ocupar nuestro lugar, para organizarnos, para respetar lugares que ocupan los demás y para convivir en paz”... ”marcan límites”... ”Regulan”... ”Orientación”... ”guía”... Límites”... ”Sirven para ubicarse con los demás”... ”Para aprender a convivir, para conocer los deberes y derechos de cada uno”... ”Ayudan a organizar, dar orden, establecer límites, generar armonía, respeto y también sanciones para quienes no cumplen”...
- ✓ **CONVIVENCIA:** “**Las normas de convivencia son valiosas si no las hacen los “profes” o los directivos**”... ”No podemos estar de acuerdo en todo, pero hay que aceptarlas si hay consenso”... ”Permiten la convivencia, tirar para el mismo lado”... ”Tiene que haber respeto, colaboración, comunicación en la elaboración de las propias normas de convivencia escolar”... ”Permiten resolver conflictos”... ”Son fundamentales para la convivencia”... ”Se acuerdan y crean condiciones necesarias para la convivencia y para la realización de las tareas. Pueden tener características autoritarias o democráticas, según se originan”... Necesarias para trabajar en un clima de compañerismo”... ”Regulan la competencia”... ”Importante para establecer relaciones óptimas entre grandes y pequeños grupos”... ”Son las que te forman”... ”favorecen control social y armonía dentro de un grupo social, poniendo a todas las personas en igualdad de condiciones”... ”Las normas son un camino para convivir”... ”Nos permiten convivir en armonía, buscando el bien propio y el de los demás”... ”Hay un mensaje de los medios masivos que plantean otras normas”... ”Lo más!, si podes debatir y consensuar sin pelear. Hay que parar con los prejuicios”... ”En los proyectos desde un principio se trabaja respetando las normas de convivencia pautadas de antemano con los grupos”... ”las normas de convivencia enseñan a insertarse en la sociedad”... ”son reglas para una convivencia adecuada, para ser buenos ciudadanos, para darnos seguridad, para aprender a respetar”... ”Sistema de control. Injusto cuando los profesores no las cumplen. Así, el código de convivencia no tuvo éxito”... ”Defendemos el valor de las normas como un límite que permite y cuida una sana convivencia”...



CONCLUSIONES

- ✓ Desde los primeros años de la escolarización se debe motivar a los chicos en la enseñanza de las normas que nos permiten convivir en la sociedad.
- ✓ Es necesario mantener normas, valores enseñados en la casa, reforzados en la escuela, donde priven los intereses generales, la necesidad de respeto, la comunicación, la integración, la participación, la valoración por el otro, constituyéndose en ciudadanos del futuro.
- ✓ Los derechos terminan donde empiezan los de los demás. Muchas veces no se respetan. Sirven para la formación de cada uno. Ayudan a estar mejor y son un reflejo de la sociedad. Se respetan más cuando son elaboradas por todos.
- ✓ **No se puede ser joven sin revelarse contra la injusticia.**
- ✓ Las normas cumplen doble función, mantenernos en un ámbito ordenado y pacífico delimitando lo que está prohibido y, a la vez, brindando el marco donde podemos movernos.
- ✓ Las normas sirven para ordenar, controlar y medir la conducta de cada uno y rigen el comportamiento general.
- ✓ Creemos que el “cole” no sólo debe darnos los conocimientos, sino las pautas para poder ponerlos en práctica.
- ✓ Debido a los problemas que hoy sufre la sociedad: pobreza, exclusión, drogadicción, baja calidad educativa, discriminación, marginación, etc. se considera necesario que dentro y fuera de ella se realicen actividades para mejorar la calidad de ciudadano.
- ✓ La libertad de opinión y participación dentro de una comunidad, teniendo en cuenta las normas nos llevan a ser mejores ciudadanos.
- ✓ Las normas deben ser debatidas por todos, pudiendo opinar. Es una manera de formarnos socialmente para poder ser más responsables.
- ✓ Una norma se tiene que llegar a discutir para poder respetarla.
- ✓ Con respecto a las normas, sabemos que son importantes para la vida. Pedimos que la escuela sea siempre PORTADORA de estas normas y nos ayude a tenerlas presente para ser mejores ciudadanos.



PARTICIPAR ES...

INTERVENCIÓN-OPINIÓN-EXPRESIÓN-ACCIÓN-APORTES-PROYECCIÓN-COMPROMISO -INTEGRACIÓN

- ✓ “Una actividad democrática”... “Opinar, escuchar, interactuar y accionar con los demás, con un sentido crítico. También comprometerse, aunque se tengan distintas opiniones”... “Aportar para el cambio”... “Esto que pasa hoy, estamos compartiendo al hablar, expresarnos, escucharnos. Se participó porque hay un interés común... Defender el pensamiento propio”... **“Formar parte, opinando, fundamentando, tomando decisiones y haciéndose cargo de esas decisiones”**... “Buscar el camino cuando queremos que algo cambie”... “Preocuparse, ocuparse, razonar, responsabilizarse”... “Proponer cosas nuevas”... “Establecer nuevos vínculos”... “Comprometerse con una causa”... “Tomar conciencia e involucrarse”... “Comprometerse y conocerse”... “Informarse, opinar, decidir, trabajar y evaluar”... “Es el aporte de cada uno para lograr un objetivo común”... “La participación social es el primer paso para el cambio, que tiene como objetivo el colaborar y aportar a la sociedad”... “La participación adolescente conlleva a una participación adulta en un futuro y a través de ella se posibilita la formación como ciudadanos”... “Es defender nuestros derechos”... “Involucrarse”... “Ser protagonistas, opinar aunque sea distinto y ser respetados”... “Abordar un cambio en nosotros mismos y en la sociedad”... “Acción activa de los alumnos en la formación de ciudadanía”... “Generar ideas”... “Sentirse parte de”... “Cambiar lo que se viene, produciendo una mejora”... “Formar parte, como sujeto activo de las distintas situaciones que se puedan presentar, a través de diferentes acciones como: compartir, intervenir, comprometerse, etc.”... “Desenvolverse”... “No masificarse”... “Involucrarse para poder cambiar las cosas que no están bien en nuestro país”... “Tratar de revertir la violencia de la sociedad que se manifiesta en las aulas”... “Llevar a la práctica lo teórico para cambiar la sociedad”... “Tomar conciencia”... “Importante para construir ciudadanía”... “Comprometerse con la realidad que vivimos y realizar acciones para cambiarla”... “Intervenir en algo, en algún proyecto, o ser protagonistas de algo. Establecer una crítica sobre un tema”... “Aportar ideas, desarrollarlas, llevarlas a la práctica, tratar de concretarlas”... “Tomar decisiones con otros”... “Desarrollar ideas”... “Aportar lo tuyo”... “Aprender con y de otros”... “Hay gente que no deja participar al otro”... “Incluirte en la sociedad”... “Es plantear una idea, debatir sobre ella y tomar decisiones”... “Ayudarse entre todos, que todos tengan una misma posibilidad; trabajar entre todos teniendo un rol activo. Poder incorporarte a un grupo y desarrollar un deporte, estudiar, etc.”... “Intervenir en la sociedad, informarnos, orientarnos”... “Involucrarnos, ser solidarios, adquirir responsabilidades, conocer distintas personas”... “La participación implica un espacio hacia lo público”... “Es dar opiniones, involucrarse, comunicarse, interactuar, hacer con el otro. Sentirse parte de algo. Es sumar para impulsar ideas”...
- ✓ **ACCIÓN/ INTERVENCIÓN/ APORTES** “Formar parte de algo”... “Construir con otros”... “Comprometerse”... “Moverse para cambiar algo”... “Aportar lo que uno piensa”... “Preocuparse para que esto permanezca y se logre la integración”... “Hacerse cargo”... “Responsabilizarse y profundizar”... **“No responsabilizar a otros por las cosas que nos pasan”**... “Comprome-



terse con toda la comunidad educativa”... “Ser parte de algo, pero de manera activa”... “Trabajar en equipo”... “Aprovechar el espacio que la escuela brinda”... “Protagonizar, animarse, involucrarse”... “Confrontar lo ideal con lo posible”... “Interesarse por los demás”... “Buscar ideas en común”... Trabajar para la comunidad”... “Participar está relacionado con el contenido teórico, pero hay otra forma de participación, por ejemplo con los compañeros, en clases de apoyo”... “Ayudar”... “Compartir con el otro lo que uno sabe”... “Ser parte de...Intervenir, ser escuchado”... “Aportar para el cambio...”Interesarse por los otros”... “Ayudar, elaborar, trabajar en equipo”... “No quedarse de brazos cruzados”... **“Esforzarse, sacrificarse, poner voluntad, aportar ideas, comprometerse”**... “Es estar en algo, intercambiar ideas, ser parte de algo”... “Tiene que ver con sentirse parte, con el compartir”... “Poder desenvolverse con facilidad, sin límites”... “De cada idea sacar lo mejor e integrarlas a la idea general”... “Depende de los profesores. Algunos dictan su clase y nada más. No hay oportunidades de participación. El respeto a los mayores no quiere decir que te excluyan. Yo veo mucha discriminación, se burlan de cómo es una persona, los profesores también faltan el respeto a los alumnos”...

- ✓ **PROYECTOS/ APRENDIZAJE: “Los proyectos son una forma de estimular nuestra participación”**... “Una mejor manera de aprender, ya que aportamos nuestras ideas y opiniones”... “Una forma de aprender”... “Es construcción de proyectos personales”... “Ser parte de un proyecto...”Opinar y tomar decisiones”... “Formular proyectos aportando nuestro interés, formando centros. A pesar de que a nuestros profesores no les guste”... “Formular proyectos que partan de los alumnos”... “Unirse, esforzarse, integrarse, dar la propia opinión”... “Demostrar confianza en el proyecto, desde los hechos”... “Relacionarse. Tenemos muchas cosas en común”... “Dar tu opinión”... “Intervención democrática”... “Informar a todos los niveles de la escuela”... “Interiorizarse sobre la problemática institucional”... “Aportar opiniones para poder hacer cosas en común”... “La posibilidad está dada con limitaciones y obstáculos”... ”Tenemos obstáculos para participar, pero consideramos importante y valioso participar en proyectos”... ”Algunos docentes no permiten desarrollar un proyecto porque no participan ellos, o porque no lo creen necesario”... “Ser parte de. Es preferible ser partícipes a ser espectadores, ya que se pueden dar opiniones, lograr cambios”... “Hay gente a la que no le conviene que estudiemos y pensemos”... “Todos los que tiene un proyecto tienen bastante participación”... “Reconstruir, resguardar y guardar la memoria colectiva... “Poder desenvolverse mejor frente a una sociedad difícil, que da la espalda a mucha gente”... “Integrarse en los proyectos”... “Demostrar confianza”... “Es que proponga el alumno: en las normas, en la creación de espacios nuevos, como éste, compartiendo actividades, proyectos”... “Desde la escuela, abriéndose a la participación comunitaria: huerta-radio. En la radio mostramos nuestros intereses, trabajamos en lo que nos gusta”... “Integrarse, compartir”... “Aprender. Participar es un aprendizaje”... “Aprender a trabajar en grupo y respetarse”... “Compartir ideas y motivo para encontrar soluciones que mejoren la convivencia. Y lograr objetivos”... “Tratar de buscar entre todos una solución para un determinado problema”... ”Crecer individualmente con el grupo”... “Queremos participar más en la elaboración de las actividades”... “La participación te lleva a conocerte a vos mismo y te da confianza para expresarte”... “Participar en todos los ámbitos, no sólo en los actos”... “La participación también se construye”... “La escuela hace una apertura a los chicos para que poco a poco, participen”... “La escuela puede enriquecerse con los proyectos de otras instituciones, modificándolos e implementándolos de acuerdo a las necesidades de los alumnos”...



- ✓ **INTEGRACIÓN:** “Integrar los distintos grupos al proyecto, o trabajar en distintos proyectos”... “Integrarse, compartir”... “Integrar los distintos grupos al proyecto, o trabajar en distintos proyectos”... “Integrarse con otros centros, Ej.: Salud”... “Aceptar a los demás como son, cuidar para que los otros no se burlen. Sacarse la careta”... “Conocer capacidades, dones y carencias de cada uno. Evitar las situaciones de riesgo”... “Presentarse, conocerse, reconocerse, integrarse...” “Incluir cosas de otros proyectos en los nuestros”... “Compartir sentimientos, ideas, opiniones”... “Formar parte de algo. Compartir, investigar, comprometerse, estar, convivir”... “Formar un grupo, compartir, expresarse, involucrarse, integrarse”... “Sentir empatía”... “Respetar las decisiones de los demás”... “Incluirse en un grupo”... “Ser parte de la institución escolar”... “Participamos cuando nos sentimos parte de”... **“Hoy por hoy hay mucha participación. La relación con los profesores es más estrecha, más amena”...**

- ✓ **EXPRESIÓN/OPINIÓN:** “Escuchar, ser escuchado y defender ideas”... “Ser convocados a debatir”... “Libertad de expresión en democracia, ”Opinar y actuar”... “Es dar la opinión. Dar el punto de vista, expresar los desacuerdos”... “Expresar lo que uno piensa y siente”... “Exponerse al rechazo o la aceptación”... “Expresarse desde la riqueza de lo literario y expresarse artísticamente”... “Ser parte de la acción social, para opinar y formar un conjunto de cosas. Porque opinamos para cambiar”... “Dialogar”... “Comunicarse: La comunicación y la expresión de ideas son el camino para avanzar en la solución de los problemas de quienes tenemos al lado”... “Libertad de pensamiento, de expresión y mejoramiento mutuo”... “Libertad de pensamiento, de expresión y mejoramiento mutuo”... “Manifestarse con ideas”... “Mostrar las ideas”... “Participar favorece la comunicación. Yo antes era tímido, ahora, no”... “Tenemos que ayudarnos a nosotros mismos y a los demás”... “Conocerse, convivir, construir vínculos”... “Debemos participar para que nuestra opinión sea escuchada y se tenga en cuenta”... “Tener un espacio para expresarse y usarlo”... “Mostrar las experiencias que se hacen”... “Escuchar y ser escuchados”... “Darnos a conocer”... “Ser parte, opinar, integrar ideas, discutir las”... “Tolerar”... “Apoyar la opinión de otros y dar la propia”... “Poder expresarse”... “Instruirse en cada opinión”... “Expresar lo que uno piensa y que sea valorado”... “Opinar. Informarse para comunicar”... “Ejercer los derechos, diciendo lo que pensás y opinás”... “Opinar libremente dentro de las normas. Decir lo que sentís”... “Dar opinión, comunicar, hablar libremente, informarse”... “Expresarse con opiniones propias y que sean válidas. Que lo que pienses y opines sea tomado en cuenta Por no participar, se alejan”... “La participación posibilita la expresión de opiniones, pero depende también de las personas”...

- ✓ **COMPROMISO:** “Comprometerse, ayudar a los otros, organizar”... “Jugarse, involucrarse”... “Apoyar a los hijos y escuchar sus problemas”... “Ayudar en un proyecto”... “Conocimiento. Los profesores miran la hora y se van. No se los conoce como individuos. Los profesores no nos conocen”... “Involucrarnos en forma responsable, expresando opiniones personales, respetando las de los demás”... “El compromiso parte del interés del tema”... “Capacitar y asesorar”... “Asumir el rol de ciudadano comprometido”... “Asumir identidad nacional”... “Nos cuesta, estamos acostumbrados a eludir responsabilidades”... “Motivación, responsabilidad, constancia. Compartir ideas, cambio de actitud. Generar acuerdos”... “Relacionarnos, adquirir responsabilidades, comprometerse, incorporarnos a la vida escolar activa”... “Comprometerse. Asumir responsabilidades y obligaciones”... **“Intentar cambiar. Jugarse por los ideales comunitarios”...**



- ✓ **SOLIDARIDAD:** “La acción solidaria para con el otro resulta ser un eje de participación clave”... “Aprender a ser solidarios, útiles para otros”... “Hacer algo con los demás”... “Como ciudadanos, al cumplir ciertas obligaciones ya participamos”... “Ser felices, juntos”... “Ponernos a disposición del otro”... “Colaborar, ayudar”... “Ver lo que le pasa al otro y colaborar “... “No sentirnos solos. Tener un grupo que nos apoye”... “Ayudar como parte de la sociedad”... “Siempre se necesita la ayuda de alguien. Si todos participamos es mejor, porque el cambio comienza por nosotros”... “Ayudar. Sobre los temas de la vida, de jóvenes o compañeros que no encuentran solución en la sociedad. Que la sociedad y la escuela se planteen el verdadero rol de contención que suele faltar en la familia”... “Ser solidarios cuando uno ve que lo que hace es útil para otros”... “Ser parte de un grupo con el que se puede ayudar a cambiar a otros. Llegar a muchos lugares”...

CONCLUSIONES

- ✓ Me gustó participar, lindo, interesante. Una manera de que alguien escuche nuestras inquietudes. Compartir lo que se está haciendo en otras escuelas y jardines.
- ✓ La solución de los problemas sociales está en el actuar y no en el hablar.
- ✓ El espacio escolar debe ser referente para el diálogo. Este diálogo debe ser de respeto para fomentar la participación y la integración desde la escuela hacia la comunidad. A partir que nosotros comuniquemos inquietudes, ideas y proyectos podremos consolidarnos como sociedad.
- ✓ Toda la sociedad debería poder concientizarse mediante las campañas de prevención y la colaboración solidaria propuesta por los diferentes proyectos y así revertir la situación actual. Si esto se logra, el país crecerá a nivel humano y podrá salir adelante.
- ✓ Recomendamos sostener la personalidad y la ideología, sin dejarse influir por los medios externos y por sobre todas las cosas, mejorar la comunicación entre padres, hijos y cuerpo docente.
- ✓ Demostramos que los adolescentes nos comprometemos con la realidad y somos la base del futuro.
- ✓ Nos gustaría que pudiesen participar el resto de los compañeros de la escuela.
- ✓ Expresar las ideas. Hay que escuchar más para desatar ideas. Cambia la perspectiva al escuchar otros proyectos.
- ✓ Es positivo y enriquecedor hablar de temas puntuales, compartir, debatir. Sirve para no repetir errores anteriores.
- ✓ Necesidad de mejorar la participación, la comunicación y la escucha a los alumnos, para mejorar los problemas que se viven en las escuelas.



- ✓ Debemos difundir las actividades que se realizan en todos los establecimientos, incorporando valores y aspectos necesarios para una buena y futura educación, sabiendo que la escuela no es sólo un establecimiento para educación formal, sino que es un lugar de convivencia y relación social.
- ✓ El saber y la escuela dan la posibilidad de participar e involucrarse para crecer.
- ✓ La escuela da la oportunidad de aprender lo que no se adquiere en casa o en la vida cotidiana... Así se aprende mutuamente unos con otros, unos de otros.
- ✓ Este encuentro sirvió para compartir experiencias, para mostrar las capacidades de cada uno, para demostrar todo lo que se puede lograr en grupo, porque nos enriquecemos con los distintos puntos de vista y podemos lograr el triple que si trabajamos solos.
- ✓ Consideramos que sería necesario tener un espacio donde los chicos puedan expresarse y aportar ideas para formular proyectos. A lo mejor esta colaboración sea pequeña, pero seguramente dejará algo muy positivo para todos.
- ✓ **Con esta serie de ideas que hemos compartido queremos dejar claro que no sólo nosotros las tenemos y podemos programar un proyecto para darle una mano a alguien, sino que todos los adolescentes y jóvenes, si tenemos un respaldo, alguien que nos guíe, podemos crear y construir con nuestras manos la educación, la sociedad y el país que todos soñamos.**
- ✓ Si participamos activamente cada uno desde nuestro lugar, podemos hacer que los que no pueden, puedan y también participando, ayudamos a los otros a construir ciudadanía, mientras construimos la nuestra.
- ✓ La realidad no es ajena a nosotros, debemos enfrentarla. Si expresamos lo que sentimos, lo que pensamos, las cosas puedan cambiar.
- ✓ **Sería interesante transmitir a las autoridades máximas nuestras inquietudes y recibir respuesta por parte de ellos con resultados concretos.**
- ✓ Las respuestas están en los jóvenes acompañados por los adultos.
- ✓ Al participar te sentís un actor y no sólo espectador. Uno se siente apoyado al ver que hay más personas con las mismas expectativas.
- ✓ Para mejorar el sentido de la escuela de hoy, el aporte en la construcción de ciudadanía está en nuestra participación y en el compromiso desde lo cotidiano, con el fin de lograr una sociedad más justa, donde exista igualdad de oportunidades y se pueda terminar con problemas básicos y profundos como la desnutrición, la discriminación, el analfabetismo y la carencia de atención a la salud.
- ✓ Nosotros, como adolescentes, pensamos que la escuela nos ayuda a desarrollarnos, no sólo intelectualmente y como personas, sino también como miembros activos de la sociedad. A través de esta participación, intentamos revertir las situaciones actuales, siendo el ámbito adecuado por excelencia donde aprendemos a valorar nuestros derechos, respetar los de los demás y asumir obligaciones.



- ✓ Participando en cada decisión nos comprometemos con los otros y la escuela debe apoyarnos con creatividad, movilizandnos nuestros mejores recursos para poner en práctica todo nuestro potencial.

PROBLEMÁTICAS QUE CONVOCAN A LOS ADOLESCENTES

La importancia de trabajar con la temática de vínculos, participación y diálogo, aparece presente en el 70% de las relatorías

- ✓ **COMUNICACIÓN:** “El alumno debe ser escuchado siempre: primera norma educativa”... “Ocupar el espacio que nos merecemos”... “Lograr un sentimiento de valoración”... “Que se escuchen nuestras propuestas”... “Necesidad de comprensión”... “Poder expresarse y ser tenido en cuenta”... “Que las normas se discutan y consensúen. El respeto a los mayores no quiere decir que te excluyan”... “Poder decir lo que pensás”... “Se toma a la adolescencia como un problema...” “La sociedad y su inferencia a la hora de tomar decisiones”... “La directora y los profesores nos dicen que tenemos que relacionarnos mejor para conocernos”
- ✓ La discriminación
- ✓ **MARGINACIÓN:** “La marginación por parte de la sociedad, la discriminación hacia la incapacidad física y dentro de la escuela misma”
- ✓ La integración
- ✓ La falta de oportunidades de diálogo.
- ✓ La necesidad de integración entre escuela y familia
- ✓ La convivencia “La falta de respeto, entre adultos, pares, adultos-adolescentes y viceversa). “Superar los problemas que se presentan en el desarrollo de los proyectos “Escuchar sin rechazar al que piensa distinto” “Dialogar más”
- ✓ La falta de contención: familiar, escolar, social
- ✓ La violencia corporal, verbal, familiar, callejera
- ✓ La violencia por desigualdad social
- ✓ La desintegración familiar.
- ✓ La auto estima. La toma de decisiones
- ✓ El cuidado de los ancianos y los adolescentes



- ✓ El mal desempeño de cargos públicos
- ✓ La falta de oportunidades de **PARTICIPACIÓN**: "La necesidad de ser parte activa en la construcción de un mundo mejor"

La vida escolar también estuvo presente en las problemáticas que los convocan. Aparece mencionada en forma directa en el 80 % de las comisiones

- ✓ La falta de preparación y de motivación de algunos docentes para dar su materia: El bajo nivel de enseñanza "No se tocan temas de enseñanza y cultura general" "**La repetición de contenidos.**"**Sensación de estar retrasados**" "**La pérdida de días de clases**" "Los profesores que cambian de patrones de conducta según las escuelas en las que trabajan"
- ✓ El maltrato adulto para con los adolescentes
- ✓ El desinterés de muchos adolescentes por el estudio. "Saber por qué". "La falta de motivación para el estudio". "El llamar la atención a través de la mala conducta"
- ✓ La baja calidad educativa
- ✓ La deserción escolar-Las edades avanzadas para cada año
- ✓ Las normas: su cumplimiento en forma equitativa: "Participación en la toma de decisión, en la elaboración de algunas normas escolares". "Se deben aplicar a todos por igual, sin importar su status social" "Las normas nos ayudan a convivir ordenadamente en todos los aspectos de la vida. Ellas nos permiten participar y aceptar la crítica. Eso nos hará ciudadanos más preocupados por el prójimo. Podremos ser más activos en la sociedad en que vivimos".
- ✓ Los problemas y la falta de compromiso social:
- ✓ La crisis de valores y sus causas
- ✓ Las pocas oportunidades laborales y de estudio con que en muchos casos se sale de la escuela.
- ✓ Falta de articulación entre recursos y contenidos.
- ✓ Trato inadecuado de parte de los preceptores
- ✓ Robos dentro de la escuela
- ✓ Los problemas de la escuela: infraestructura, cuidado, recursos materiales, falta de merienda.
- ✓ Lenguaje: Códigos docente-alumno. "A los profesores no se les entiende". "No se les da a los chicos un espacio para que se expresen"
- ✓ "**La baja calidad educativa**"**¿Qué tipo de personas forma el colegio? ¿Se enseña a pensar, se forma un ser pensante en el colegio?**



ENTRE SUS INTERESES APARECE CON FUERZA:

- ✓ La necesidad de compartir ideas y proyectos
- ✓ La solidaridad
- ✓ Los deportes
- ✓ El arte
- ✓ La música
- ✓ El teatro
- ✓ La recreación. El uso del tiempo libre en lugares gratuitos
- ✓ La investigación
- ✓ La historia. El tener memoria “Me interesa el período de la dictadura”
- ✓ La política y sus problemas
- ✓ La economía
- ✓ La educación ciudadana
- ✓ La participación. Plantean la necesidad de participación activa como condición necesaria para la construcción de ciudadanía.
- ✓ La libertad de opinión y compromiso
- ✓ El conocimiento de la realidad que nos rodea
- ✓ El futuro.
- ✓ Los aspectos socio/ económico/ culturales de nuestro país
- ✓ Los derechos humanos
- ✓ El nivel educativo
- ✓ Educación ciudadana
- ✓ Los problemas de disciplina



- ✓ El armado de proyectos entre varias escuelas
- ✓ Estar con otros y fuera de su casa
- ✓ La justicia
- ✓ La producción y los micro emprendimientos
- ✓ Los derechos y su defensa.

LOS PREOCUPA:

- ✓ El futuro: “Aprender como acción presente y proyección al futuro” “La realidad social y nuestro futuro”
- ✓ La discriminación
- ✓ La injusticia
- ✓ La desigualdad. “El acceso desigual a una educación buena”
- ✓ La justicia
- ✓ Las normas: “Ayudar a las familias a poner normas sin culpas”
- ✓ La agresión: ”Ayudemos a los chicos. No agredamos al diferente”
- ✓ La identidad
- ✓ La corrupción.
- ✓ La falta de oportunidades.
- ✓ El cumplimiento y respeto a la Ley:
- ✓ Los suicidios.
- ✓ La actualidad.
- ✓ Las guerras.
- ✓ La formación del ciudadano
- ✓ La adultez: “Aceptar situaciones difíciles y poder manejarlas”. “Hay miedo a ser adultos. Es un camino difícil”.
- ✓ La participación social como ciudadanos. Los problemas sociales.



- ✓ La conciencia del voto
- ✓ El futuro laboral
- ✓ La seguridad y la inseguridad
- ✓ El desamparo
- ✓ Los valores y/ o la falta de valores
- ✓ El problema del sistema educativo. “Si la escuela enseña o no” “El acceso a la información”
- ✓ El desprestigio y desdoblamiento de la escuela
- ✓ La exclusión
- ✓ La impunidad
- ✓ La hipocresía
- ✓ La guerra
- ✓ La negligencia e ignorancia. “La falta de interés”
- ✓ La marginación
- ✓ La tercera edad
- ✓ La contaminación ambiental
- ✓ La ayuda social
- ✓ Los niños que se mueren de hambre La desnutrición infantil.
- ✓ La integración.
- ✓ La falta de oportunidades
- ✓ Los derechos humanos.
- ✓ El rol social de la mujer.
- ✓ La adolescencia
- ✓ La desigualdad
- ✓ La educación



- ✓ Trabajar en algo posible de realizar, de llevar a la práctica
- ✓ La orientación vocacional
- ✓ Ayudar a las familias que lo necesitan
- ✓ Lo que está relacionado con la niñez: “Los más chicos no piensan, viven el presente”
- ✓ Poder ver otras realidades
- ✓ La crisis
- ✓ La falta de respeto a los símbolos patrios.”Ni los profesores se ponen la escarapela”.
- ✓ El respeto. Respeto que ahora no hay. (falta respeto en todos los niveles: sociedad, escuela, jueces, políticos. No respetan tampoco lo que dicen.
- ✓ El proceso de desculturización
- ✓ La comunicación entre: Padres e hijos, Profesores/alumnos, Hijos/padres/escuelas
- ✓ La comunicación en general
- ✓ Los temas impuestos por los medios
- ✓ Los conflictos generacionales
- ✓ La influencia en la sociedad de los medios de comunicación masivos
- ✓ La falta de información a los adolescentes

Las cuestiones relacionadas con la salud estuvieron presentes en el 70% de las relatorías contenidas en “problemáticas que convocan a los adolescentes”. Sus inquietudes pasaron por:

- ✓ La problemática de las adicciones
- ✓ Mayores oportunidades de Educación Sexual en las instituciones.
- ✓ Drogadicción (“Los directivos no quieren ver la realidad”).
- ✓ Prevención de embarazos y maternidad y paternidad adolescente.
- ✓ Salud y calidad de vida, Prevención de enfermedades.
- ✓ Enfermedades de transmisión sexual, SIDA, Aborto



- ✓ Trastornos alimentarios
- ✓ Angustia y crecimiento
- ✓ N.B.I. Desnutrición infantil y pobreza “La pobreza que lleva a robar para alimentarse”.

PROPUESTAS- ACCIONES- IDEAS

PARA ABORDAR TEMÁTICAS RELACIONADAS CON SALUD:

- ✓ Construir redes con organismos de salud, para tratar los distintos temas y abordar proyectos conjuntos
- ✓ Encuentros a los que asistan juntos padres y alumnos para informarse. Sobre cosas concretas. Explicar que pasa, hoy.
- ✓ Debates. Charlas sobre los temas que los preocupan.
- ✓ Solicitan que la institución escolar brinde mayores oportunidades de información y espacios donde poder expresarse sin inhibiciones, con adultos referentes que acompañen.
- ✓ Reclaman la satisfacción de necesidades primarias para poder estudiar.
- ✓ Programas de prevención sobre: adicciones, trastornos alimentarios, desarrolladas por alumnos, acompañados por docentes referentes
- ✓ Prevención, asistencia, difusión en las escuelas. Ser agentes multiplicadores
- ✓ Análisis y medicamentos gratuitos
- ✓ Talleres sobre sexualidad y enfermedades de transmisión sexual. Sobre prevención del embarazo temprano
- ✓ Proyectos de trabajo en radio: entrevistas, investigaciones para poner al aire
- ✓ Trabajar en equipo normas de prevención de adicciones
- ✓ Charlas y talleres de adolescentes, acompañados de profesionales
- ✓ Normas equitativas para docentes y alumnos referidas al uso del cigarrillo en las escuelas
- ✓ Comprometerse más fuertemente con el medio en que la escuela está inserta
- ✓ Proponen un grupo la elaboración de un proyecto “para que las personas normales podamos entender a los hipoacúsicos”
- ✓ Extender proyectos de “Educación para la Salud” a escuelas que no los tienen.



PROPUESTAS-ACCIONES-IDEAS RELACIONADAS CON LA VIDA ESCOLAR ACADÉMICA

Vínculos y relaciones:

- ✓ Pensar y participar en las tomas de decisiones
- ✓ Crear Consejos de Aulas Consultivos
- ✓ Crear Centros de Estudiantes
- ✓ Respeto mutuo, empezando por uno
- ✓ Responsabilidad
- ✓ Voluntad
- ✓ Elaborar diarios para informar nuestras ideas a los demás
- ✓ Dialogar más
- ✓ Aprender a convivir y a respetarse en las cosas cotidianas
- ✓ Rescatar los valores
- ✓ Contar con docente mediador, o padrino, o tutor
- ✓ Integración entre colegios y en el colegio. No más rivalidades entre colegios o modalidades”. Relación entre alumnos de distintos colegios mediante proyectos de integración: jornadas deportivas, recreativas
- ✓ Reformulación de contenidos orientados a las problemáticas adolescentes
- ✓ Creación de Gabinetes en todas las escuelas
- ✓ Invitar a los chicos aislados a intervenir en proyectos
- ✓ Buscar consensos en las decisiones institucionales
- ✓ Qué la escuela participe, desde distintos lugares, en los viajes de egresados
- ✓ Convocar y motivar a otros jóvenes a acercarse a la escuela para que concurran. Ej: Invitándolos a participar de una clase o actividad especial
- ✓ Fomentar actividades deportivas y recreativas dentro y fuera del horario escolar
- ✓ Relacionarnos con gente nueva
- ✓ Crear espacios para que los adolescentes puedan usar en tiempo libre



- ✓ Apoyar las iniciativas presentadas por los adolescentes
- ✓ Propiciar más debates en el ámbito escolar y más intercambio
- ✓ Proponen trabajar fuertemente para mejorar, desde ellos, el diálogo y la comunicación
- ✓ Fortalecimiento del trabajo grupal y colectivo
- ✓ Incluir a todos sin discriminar.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

- ✓ Mayor compromiso de los padres en la vida escolar
- ✓ Desarrollar más proyectos y talleres para abordar otros temas que también hacen a la formación. Ej: “En las escuelas técnicas, en las materias comunes no hay nada de formación social”. “Qué haya talleres distintos”. “No hay tiempo para informarte”. “Algo sobre población, problemas de la sociedad” ... “Cómo participar en el pueblo”(Esc. Rural)
- ✓ Propuesta de revisión de algunas características del Polimodal. “Que la escuela mediase a menos pesada”
- ✓ Qué se califique de otra forma que no sea numérica. Qué haya más oportunidades para aprobar
- ✓ Motivar y dictar las clases de Educación Física
- ✓ Más espacios para Educación Artística
- ✓ Recursos didácticos para canalizar inquietudes artísticas
- ✓ Aumentar la creatividad e imaginación de los alumnos
- ✓ Más laboratorios de Ciencias
- ✓ Articulación, inclusión y educación de calidad
- ✓ Creación de redes educativas entre escuelas
- ✓ Encuestas a alumnos que dejaron la escuela, para ver por qué lo hicieron
- ✓ Aprendizajes recíprocos: adolescentes-adultos
- ✓ Recuperar el sentido de nuestra historia, Rescatar la memoria. Mayores oportunidades de conocer para cambiar
- ✓ Cambio de la Ley Federal de Educación
- ✓ Fortalecimiento de la presencia del Estado en las escuelas. Invertir en Educación



- ✓ Reformas educativas y estatales
- ✓ Articulación de contenidos con respecto a la Universidad. Rever programas con el objetivo de lograr mejores condiciones para el nivel terciario
- ✓ Hacer del aprendizaje algo motivador y entretenido
- ✓ Qué los proyectos y propuestas se cumplan
- ✓ Qué los profesores escuchen y te den una mano
- ✓ Una escuela rural para todos
- ✓ Pasantías
- ✓ Generación de incentivos
- ✓ Reformulación de contenidos orientados a las problemáticas de los adolescentes
- ✓ Mejoramiento de la estructura y materiales de las escuelas
- ✓ Creación de Laboratorio de Ciencias
- ✓ Consensos en las decisiones institucionales
- ✓ Qué nos enseñen a hacer buena política
- ✓ Menos hablar de política y más de educación
- ✓ Formación docente con mayor calidad. Capacitaciones reales
- ✓ Menos cárceles y más escuelas.

ALGUNAS CONCLUSIONES GRUPALES

- ✓ ***El espacio escolar debe ser referente para el diálogo. Este diálogo debe ser de respeto para fomentar la participación e integración desde la escuela hacia la comunidad. A partir de que nosotros comuniquemos inquietudes, ideas, proyectos, podremos consolidarnos como sociedad.***
- ✓ Debemos generar una conciencia colectiva que permita comprender para transformar
- ✓ Enseñar que se pueden cerrar muchas puertas, pero que siempre hay alguna que se abre
- ✓ El cambio tiene que empezar por uno mismo, para que los demás cambien
- ✓ Exigir a la escuela lo que esta no nos brinda y exigirnos a nosotros mismos



- ✓ Necesitamos que los adultos acompañen nuestras iniciativas de trabajar en el proceso de ser ciudadanos
- ✓ Nosotros, como adolescentes, para poder trabajar en cada uno de nuestros contextos, tenemos que empezar por sentirnos parte de la sociedad y trabajar activamente, reconociéndonos como recurso; animarse a expresar, contribuyendo a una sociedad igualitaria, formar una identidad a partir del respeto mutuo, reconociendo al otro. Nosotros planteamos como medio para alcanzar este objetivo lograr que cada uno de los colegios ceda un espacio para el desarrollo de esta solución, mediante el aporte de herramientas que nos ayuden a integrarnos socialmente, a trabajar el presente para mejorar el futuro, consolidarnos como ejemplo de que los sueños por los que luchamos se pueden alcanzar.

PROPUESTAS DE ACCIONES, IDEAS

RELACIONADAS CON EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROYECTOS:

- ✓ “Defender los proyectos en que trabajamos para que les sirvan a otros”.
- ✓ “Que los proyectos puedan crecer más y abarcar a otras instituciones”
- ✓ “Motivar a los grandes a través del proyecto de los chicos”
- ✓ “Proyectos que surjan de los alumnos, apoyados por los docentes”
- ✓ “Proyectos para realizar en horas libres” (falta de profesores)
- ✓ “Queremos muchos proyectos en todas las escuelas, para que todos los adolescentes encuentren alguno en el que puedan insertarse”
- ✓ “Queremos continuar con esta modalidad que hoy debatimos”
- ✓ “Intercambio entre los diferentes proyectos: (intercambiar las culturas propias de los diferentes proyectos) “Intercambio y difusión entre escuelas”
- ✓ “Qué no se imponga el proyecto: que quienes se integren, o escuchen la propuesta, puedan opinar, pensar en cambiar cosas”
- ✓ “Qué quienes estén afectados por ese proyecto tengan libertad de opinar”
- ✓ “Renovar actividades”
- ✓ “Llevar a cabo proyectos sobre temas que nos convocan”. “Ir haciendo informes” Ej: Proyecto de investigación educativa en nuestra ciudad sobre la oferta y demanda educativa a nivel Polimodal” R.19 - M. del Plata
- ✓ “Dar continuidad y buena difusión a los proyectos” “Concluir lo iniciado”



- ✓ “Construir proyectos interdisciplinarios, rompiendo las estructuras de los subgrupos”
- ✓ “Extender los proyectos, integrándolos a la comunidad”
- ✓ “Convocar a más adolescentes”
- ✓ “Hacer que las familias participen en los proyectos que realizan docentes y alumnos”
- ✓ “Involucrar a la comunidad y a otras instituciones”. ”Involucrar a gente del pueblo” (Esc. Rural)
- ✓ “Qué en los proyectos se diferencien el asistencialismo de la responsabilidad”
- ✓ Financiamiento, sustentabilidad: “Organización de medios y recursos para disposición de fondos”. Ej: Feria de colectividades”. “Qué haya más colaboración, además de la de los maestros” “Qué el gobierno subsidie proyectos”
- ✓ “Queremos que nuestros representantes nos escuchen”
- ✓ “En algunos casos, poder modificar algunos proyectos para ayudar, tanto a la escuela, como al resto de la comunidad”
- ✓ “Vivenciar la realidad con pares y docentes”. ”Llevar el proyecto a otras instituciones”
- ✓ “Ser agentes multiplicadores en las escuelas”
- ✓ “A través de estos proyectos proponemos la integración de adolescentes excluidos para que estos encuentren en el grupo un marco de referencia y apertura”
- ✓ “Mantener estos espacios de encuentro, socialización de experiencias y apertura. Hacer encuentros entre escuelas y en la escuela, para que más chicos tengan la oportunidad de intercambiar y aportar.
- ✓ “Los proyectos ayudan a tener una buena relación con profesores, a conocerlos mejor”
- ✓ “Seguir con este proyecto, que da seguridad”.

OTRAS CONCLUSIONES PARA COMPARTIR

- ✓ **El objetivo de todos sería seguir creciendo con la idea, que no se pierda en el tiempo y para ello se necesita el aporte de todos, ya que todas las ideas son válidas y deben tenerse en cuenta. El sentido que uno encuentra al llevar a cabo estos proyectos a la práctica es sentirse parte activa de la sociedad, ayudando y colaborando con las necesidades de la misma R.23-C 23**
- ✓ Es necesario el interés individual, el trabajo cooperativo, la preocupación, la libertad, responsabilidad, capacidad de acción y la comunicación. R 24- C 22.



- ✓ Nos hicimos escuchar en la comunidad. Nos sentimos más importantes. Hay que reclamar. R23-C22
- ✓ Se trata de ver que los jóvenes tenemos muchos recursos internos. Que deben movilizarse para sacarlos afuera, con la ayuda de los profesores. Necesitamos educadores que sean referentes. R 25 -C. 27.
- ✓ Hay que incentivar al alumno para que aprenda, pero no desde la orden. Inventar cosas nuevas. Los proyectos son una muy buena manera, nos sentimos responsables, útiles. Eso es lo que necesitamos: que nos escuchen y nos dejen colaborar” Maximiliano -R 8
- ✓ A pesar de las dificultades en cuanto al cumplimiento de las normas, creemos que la escuela es un lugar importante en nuestra vida, que nos ayuda a formarnos como personas, a integrarnos en diferentes ámbitos sociales a través de la educación y el respeto. La posibilidad de llevar adelante nuestros proyectos, nos brinda una mayor participación en la vida escolar R.2-C.25
- ✓ La escuela es el ámbito que genera espacio, informa, convoca para que se vaya construyendo el concepto de ciudadanía, fomentando la capacitación, el respeto a las normas, la no discriminación y la solidaridad en base a nuestros intereses y necesidades. R.3 - C.24
- ✓ Nosotros como adolescentes, para poder trabajar en cada uno de nuestros contextos tenemos que empezar por sentirnos parte de la sociedad y trabajar activamente reconociéndonos como recurso, animarnos a expresarse contribuyendo a elaborar una sociedad más igualitaria, formar una identidad a partir del respeto mutuo, reconociendo al otro. Nosotros planteamos como medio para alcanzar este objetivo, el lograr que cada uno de los colegios ceda un espacio para el desarrollo de esta solución, mediante el aporte de herramientas que nos ayuden a integrarnos socialmente, a trabajar el presente para mejorar el futuro, consolidarnos como ejemplo de que los sueños por los que luchamos se pueden alcanzar. R. 7- C.21
- ✓ Tenemos necesidad de conductas más coherentes partiendo desde el Estado y sus representantes...R.7 C.24
- ✓ Pedimos y exigimos mayor motivación y propuestas. R.8 C.22
- ✓ La ciudadanía tiene que ver con las normas y las ganas que tiene cada institución de trabajar. R10-C20
- ✓ Todo es productivo si es considerado nuestro esfuerzo por las personas que lo tiene que valorar. R.12- C.24
- ✓ Todo está conectado entre sí: las drogas, el alcohol, el desempleo, la escuela. Tenemos que tratar de mejorarlo nosotros porque somos el futuro y si no respetamos las normas, no nos vamos a respetar, en algún momento, a nosotros mismos. Todo esto nos deriva a la realidad. Todo esto nos enseña muchos valores. Tratar de cambiar para ayudar a la sociedad. R.112-C27
- ✓ La construcción de ciudadanía comienza en la escuela, y el cambio para una sociedad mejor comienza por nosotros, si participamos en las cosas de la escuela y la sociedad aumenta nuestro sentido de pertenencia y mejora nuestra calidad de vida. R 13 C. 21



- ✓ La educación nuclea la posibilidad de cambio, ya que es el pilar donde se apoyan los valores, la ciudadanía, las normas, y donde es posible integrarse a la sociedad. Por eso, el progreso se dará cuando se integren con objetivos compartidos, la escuela, la familia y la sociedad toda. R 13-C 27
- ✓ La realidad de los alumnos se plantea en las aulas. Los docentes dejan marcas en los alumnos, y los alumnos en los docentes. Pero hay algunos docentes que sólo van para cubrir la hora. “Pasa por cada uno”. Nosotros estamos dispuestos a aprender. R 14-C.25

PROGRAMA EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO RURAL – PRODUR –

La educación en el ámbito rural contiene por sus modalidades factores ambientales, sociales, aspectos altamente singulares respecto de las áreas urbanas.

Durante los años 1995 hasta el año 2000, se generó el Programa para el desarrollo humano rural en el ámbito del Instituto de Estudios para el Fortalecimiento Municipal con sede en la Ciudad de Chascomús y la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. En la resolución del Ministro Prof. Mario Oporto, se consignaba el modelo de intervención interdisciplinaria destinada a las Escuelas Rurales de la Cuenca Deprimida del Salado, consistente en brindarle a la comunidad educativa un espacio de participación activa en el mejoramiento de la calidad de vida y la promoción y protección de la salud de sus integrantes.

Se realizaron, en el transcurso del período mencionado, centenares de talleres con temáticas propuestas por los propios alumnos en coordinación con los docentes.

Cada encuentro constituyó una auténtica fiesta de la comunidad rural y bajo la modalidad en la cual, como nos enseñara Paulo Freire, nadie sabe tanto como para no necesitar aprender algo nuevo ni nadie sabe tan poco como para no poder enseñar algo de lo que sabe.

Temas como adolescencia y desarrollo de la sexualidad, prevención de las adicciones, educación y trabajo rural, conocimiento científico de enfermedades endémicas como la brucelosis, fueron completando un catálogo en el cual la educación popular nos encontró construyendo fuertes vínculos sociales en los cuales el aprendizaje que obteníamos el Equipo Profesional por parte de la comunidad, nos revelaba cada día sobre la importancia de la práctica pedagógica dialógica y a su vez el conocimiento científico, traducido e interpretado desde las propias pautas culturales, permitió un crecimiento colectivo de cada una de las comunidades.

Simultánea o sucesivamente con estos talleres se procedía a la evaluación del estado de salud de los escolares, particularmente en lo referente al crecimiento y desarrollo y a la posibilidad de detección temprana de enfermedades no reconocidas hasta entonces en el seno familiar.

Los colegas docentes de estas instituciones fueron mayoritariamente socios activos en este programa, exhibiendo el real y efectivo compromiso con la educación en el ámbito rural.



El capítulo que hemos desarrollado bajo la denominación de “**La participación, fundamento de un nuevo contrato social. La voz de la comunidad educativa**”, está muy lejos de pretender constituirse en definiciones o prácticas absolutas, sino por el contrario en la relatividad de las mismas, se encuentra el deliberado propósito de ensanchar los márgenes del debate sobre la significación de la participación en el medio educativo y en otros ámbitos con los cuales las jóvenes generaciones encuentren un campo propicio para la creatividad, el ejercicio activo de la solidaridad dentro de una sociedad que debiendo asumir importantes desafíos para hacer realidad la integración social de los adolescentes en el marco de un **Nuevo Contrato Social**.



Capítulo 2



LA EDUCACIÓN Y LA JUSTICIA SOCIAL.

Ejes de políticas públicas con enfoque de
Derechos de niñez y adolescencia.



Hacia finales de 1982, la desarticulación y debilitamiento de la Dictadura mostraba los síntomas de un ciclo terminal. Esta circunstancia estaba determinada fundamentalmente por la resistencia civil que no cesó en ningún momento y por el contrario fue aumentando su capacidad de denuncia fracturando el proyecto indefinido que conducían los genocidas junto a las corporaciones asociadas.

EL APOYO ESCOLAR EN TIEMPOS DE TERRORISMO DE ESTADO

Desde el punto de vista individual, familiar o comunitario, el apoyo escolar pertenece al campo de una cultura que permite establecer en la crónica de la vida cotidiana de grandes sectores de educandos para en algún momento de su trayecto educativo, participar de esta experiencia.

Las Organizaciones Sociales, los Sindicatos, las Iglesias, han incluido históricamente en sus agendas de trabajo la apertura de este servicio para los niños que lo precisaran y generalmente integrados en la territorialidad de ese ámbito. Al mismo tiempo, la historia de estos efectores educativos los ha mostrado permanentemente ligados, no sólo a contribuir en la superación del proceso de aprendizaje y cooperación con las instancias pedagógico –didácticas de la educación formal, sino que además han ido respondiendo a necesidades más globales de los niños, niñas y adolescentes de una barriada popular, favoreciendo de este modo procesos de integración social, despliegue de capacidades y talentos y toda vez que fuera necesario superando los propios límites de la propuesta complementaria de la escuela, ingresando en aspectos que en su conjunto podrían definirse como el camino de la construcción de Derechos y Justicia Social.

En la diversidad de formas que adquiriera la resistencia a la Dictadura, no resulta obvio detenernos a registrar en la memoria la experiencia que precisamente hacia 1982 se encontraba encaminada en el ámbito de la Parroquia Nuestra Señora de Los Remedios en el barrio de Mataderos.

El padre Mario Leonfanti, había advertido desde su condición de integrante del Movimiento Ecueménico de Derechos Humanos, que las familias afectadas por el Terrorismo de Estado sea bajo las formas de la desaparición forzada o la prisión prolongada y sin fecha, generaban en la mayoría de ellas una fuerte conflictividad expresada en la atención y crianza de los niños en ausencia de sus padres.

Los abuelos, tíos, e incluso vecinos y amigos, debieron asumir el complejo y duro trance de carecer de respuestas lógicas o coherentes ante la interpelación de los niños, respecto de la ausencia de sus progenitores y por otro lado, sostener la crianza en una etapa de la vida en la cual la escuela primaria o incluso el jardín de infantes eran los ámbitos principales de la socialización.

Dicha complejidad se manifestaba entre otros componentes, en el silencio que imponía el terror de la Dictadura y cuyos efectos se descargaban en diferentes aspectos del crecimiento, el desarrollo, o el potencial cognitivo de cada uno de ellos.

Seguramente en el país durante el Terrorismo de Estado se sembraron múltiples iniciativas en apoyo silencioso de estas familias y sus niños, y es de toda justicia rendirles el reconocimiento que cada una de ellas ha sabido ganarse. En ese marco, el espacio físico de la escuela parroquial mencionada abrió sus puertas y muy rápidamente se fue poblando de niños, niñas y los adultos mayores que estaban a su cargo. La Dictadura aún en su desgaste, fruto de las luchas populares, no perdía su



agresividad y perversa condición comunicacional respecto de sus propias víctimas, seguramente las mismas mentes que diseñaron el secuestro y la desaparición de niños, fueron capaces de establecer mensajes hegemónicos a través de los distintos medios e instituciones incluyendo la escuela, para someter a los niños hijos de desaparecidos y presos políticos a un mayor grado de dolor, sufrimiento e aislamiento social.

Para funcionar particularmente en el año 82 en el espacio denominado Taller de Apoyo Integral, debieron adoptarse variadas medidas que garantizaran, por un lado el máximo de seguridad para los niños y sus familias, y por otro lado, crear en el interior de la escuela los días sábado, un clima capaz de recuperar la libertad de la palabra, el estímulo cognitivo, la libertad del juego, y por supuesto el apoyo escolar.

Profesionales de diferentes disciplinas fuimos convocados por el Padre Mario, constituyéndose un equipo que con enorme compromiso supo interpretar la interpelación, pero también, la dignidad y los Derechos de cada uno de los niños y adolescentes.

Nos preguntamos una y otra vez durante los años que se mantuvo este espacio, cuáles eran las claves de un apoyo escolar en tiempos de Terrorismo de Estado. Algunos de nosotros y en mi caso particular, me incorporo a este equipo a los pocos meses de ser definitivamente liberado, otros profesionales habían sufrido persecuciones, pérdida de sus lugares de trabajo e incluso regreso del exilio. Nadie desconocía que la actividad implicaba un riesgo, pero nadie renunció a ella en ningún pasaje de esta rica historia.

Lógicamente que esta experiencia de apoyo escolar, reconvertida en taller integral, adquirió nuevas iniciativas en las Ciudades de La Plata, Rosario, Córdoba, Santiago del Estero y Buenos Aires, alcanzando las mismas una importante autonomía para su gestión y al mismo tiempo constructivos niveles de coordinación y cooperación.

Hacia mediados de 1993, la Sociedad Argentina de Pediatría, cuyo Presidente y otros miembros se habían interesado en apoyar y conocer esta experiencia, nos invitaron, asumiendo sus propios riesgos, a efectuar una presentación en el Quinto Congreso Nacional de Pediatría Social. A tal fin, y con el consenso de los integrantes del Equipo Interdisciplinario y de los asistentes al taller, tanto niños, adolescentes y adultos, fuimos designados la Abogada Mirta Guarino y quien suscribe, a presentar un informe que pusiera fundamentalmente en una primera y objetiva visibilidad la situación de los hijos de desaparecidos.

Por entonces, un informe del Congreso de Representantes de Estados Unidos, daba cuenta que según las cifras por ellos recogidas de desapariciones, el número de niños bajo las condiciones referidas se aproximaba a los ocho mil (8.000) menores de 12 años.

Resulta ilustrativo compartir algunos datos y referencias del documento presentado al Congreso, y que más tarde adquiriera estado público mediante la publicación del Movimiento Ecuménico de Derechos Humanos. Posiblemente en las palabras introductorias de **Monseñor Jaime de Nevares**, ejemplo de sacerdocio al servicio de los más humildes y del respeto a la dignidad humana con quien me uniera una larga amistad desde mitad de los años 60, generando un vínculo de sincera y profunda amistad con mis padres, mi hermano, adquirió una particular fuerza espiritual y de Justicia en



cada uno de los pasajes en los cuales la Dictadura procedió como a tantos miles de compatriotas, a secuestrarme, desaparecer dentro de una interminable y difícil descriptible tortura, hasta los años de prisión a disposición del Poder Ejecutivo Nacional sin el más mínimo sustento legal.

Jaime de Nevares nos visitó en varias oportunidades en el taller, del mismo modo que lo hiciera el reconocido pediatra **Florencio Escardó**, y ambos no sólo nos motivaron para avanzar en la experiencia, sino que además decidieron acompañarnos en la elaboración del Informe.

Decía Don Jaime en la introducción al texto: *”Después de un tornado, o de un terremoto, se movilizan todos los elementos válidos en la búsqueda de sobrevivientes, con febril ansiedad y actividad incansable para llegar hasta ellos y atenderlos de emergencia antes de que se apague la esperanza de una supervivencia en las mejores condiciones físicas posibles.*

Nuestra Argentina ha sufrido un mortal torbellino de violencia que la ha sacudido hasta los cimientos y la ha dejado postrada, herida, sin aliento ni esperanza, humillada y desorientada, dividida y enfrentada, desmantelada.

Hay todavía síntomas de vida, voluntades de reconstrucción, programas y proyectos.

¡Ay de nosotros, si a diferencia de lo que se hace en los cataclismos, de preocuparse primero por los seres humanos, nos consagramos a reedificar lo material, a sanear la economía, postergando lo vital!

Los autores de este trabajo, con una intuición fruto de exquisita sensibilidad social, han detectado entre las ruinas, las voces casi imperceptibles de multitudes de niños, víctimas inocentes: las heridas son dolorosas y profundas. Si no son bien tratadas, dejarán secuelas irreparables para toda la vida. La terapéutica es delicada, difícil.

Requiere mucho amor, mucha comprensión, mucha dedicación y eficiencia profesional.

Es lo que han aportado el Dr. Norberto Ignacio Liwski y la Abogada Dra. Mirta Liliana Guarino, hacia quienes los niños afectados, la familia argentina y la ciencia han contraído un deber de gratitud.”

En su interior, y bajo el máximo rigor de proteger la intimidad y privacidad de niños y familias, se daban a conocer datos que expresaban la gravedad de los efectos y secuelas que el accionar del Terrorismo de Estado provocaba en esos niños y niñas, y a los cuales, con urgencia era necesario construir respuestas compensatorias.

En ese camino, el apoyo escolar y las complementarias actividades fueron encontrando un sentido trascendente al unirse al clamor de Verdad y Justicia.

Si recuperar la alegría no permitía esconder los dolorosos interrogantes, reunir el apoyo escolar a la “aparición con vida” no los alejaba de un sentido liberador de la pedagogía.



LA RESISTENCIA Y ORGANIZACIÓN HACIA LA RECUPERACIÓN DE LA DEMOCRACIA.

Esta circunstancia se expresaba entre otras manifestaciones, en un reagrupamiento de las fuerzas políticas democráticas, que adquiriera una forma representativa en la Constitución de la Multisectorial, el aumento de la presión nacional e internacional en la exigencia de esclarecimiento sobre el destino de las personas detenidas desaparecidas, los niños/ niñas apropiados, la libertad de los miles de presos políticos, atravesaban lo que hasta poco tiempo antes parecía un sistema blindado.

Al mismo tiempo, el movimiento obrero en sus distintas vertientes, particularmente desde la CGT Brasil y agrupaciones sindicales antidictatoriales fueron ensanchando la capacidad combativa y de firme oposición, a su vez los movimientos sociales cuya resistencia territorial es merecedora de un más amplio y profundo análisis; se puede afirmar en una apretada síntesis que una referencia de alta significación fueron los asentamientos masivos en el Conurbano Bonaerense en los cuales millares de familias se unían en el anhelo del Derecho a una vivienda digna, desafiando el mandato represivo ejercido por las fuerzas de seguridad y militares. Posiblemente la toma de tierras en San Francisco Solano, partido de Quilmes, y en Isidro Casanova, partido de La Matanza, constituyan referencias de alto valor testimonial por el alto grado de organización que alcanzaron, basados en un profundo sentido democrático, participativo, de solidaridad, y unidos en la dignidad propia de un pueblo constructor incansable de sus legítimos derechos.

En ese contexto comienza a constituirse el CODESEDH, alentados y recibidos en la Sede del Servicio de Paz y Justicia, y con la palabra inspiradora del Premio Nobel de la Paz Adolfo Pérez Esquivel. Como Equipo fundante de esta Organización nos sentimos convocados por los movimientos sociales señalados, generando en cada espacio territorial vínculos destinados a fortalecer las Organizaciones locales.

Sería injusto avanzar en la descripción de este proceso social si no se destacara en un plano relevante la participación de las mujeres, en su motivación, compromiso y capacidad organizativa, nos encontramos con las Madres del Barrio El Tala de San Francisco Solano, iniciando un camino de cooperación recíproca y que tiene desde entonces, un dato relevante en la protección de los Derechos de Niños y Adolescentes y en el desarrollo de Programas de Educación Popular.

Similar circunstancia se presenta en la Comunidad Salesiana de Isidro Casanova que abarcaba Nuestra Señora de Guadalupe, Patronato Español, Barrio San Pedro y el Barrio El Tambo. En cada uno de los lugares mencionados, la dictadura cívico militar había dejado su huella en su práctica de Terrorismo Estado, tanto en el secuestro, desaparición y persecución de dirigentes sociales, como en un creciente índice de mortalidad infantil con datos de desnutrición que en una primera evaluación alcanzaba a casi el 40 % de los niños menores de 12 años.

El período estival '82 - '83, representó el primer desafío contra estos indicadores, poniéndose en marcha un programa basado en la organización y participación comunitaria que se manifestó en dos modalidades: por un lado, la creación de la Escuela de Promotores Comunitarios de Salud y en simultáneo la conformación de un Centro de Salud basado en los principios de la Atención Primaria.



Aquel verano que por un lado marcaba el comienzo del fin de la Dictadura Cívico Militar, también representaba en nuestros barrios la posibilidad de proteger la vida y la salud de millares de niños.

La educación popular fue la concepción y metodología con la que se formuló el programa de la Escuela de Promotores. Centenares de vecinos se inscribieron en las mismas, sin duda con predominio de mujeres, de todos los grupos etarios.

La producción del material bibliográfico se fue construyendo en la experiencia compartida de docentes y alumnos, y en respeto a dicha elaboración, presentamos a continuación algunos de los documentos, exposiciones y debates que se desarrollaron en el transcurso de los 10 años y en los que, bajo las nuevas condiciones democráticas, centenares de vecinas y vecinos transitaron las aulas de este Proyecto que encontró hacia comienzos de la década del '90 su reconocimiento por parte del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires.

LA SALUD. DIÁLOGOS DEL PUEBLO.

PRESENTACIÓN DEL CURSO DE ATENCIÓN PRIMARIA DE SALUD (APS) Y PARTICIPACIÓN POPULAR (PP)

DR. NORBERTO LIWSKI

Este Curso parte de un criterio en el que tenemos puestas nuestras más profundas convicciones: todos sabemos algo y nuestra principal responsabilidad es que podamos intercambiar ese conocimiento.

Jamás en ningún campo del quehacer humano hay algunos que saben todo y otros que no saben nada. Y en salud, específicamente, esto pareció durante muchos años como una imagen inmovible. Los conocedores de los secretos de la enfermedad, más que de la salud, sólo eran aquellos que traducían la autoridad dentro de un guardapolvo frente a quienes suponían que nada tenían que decir sobre su propia preservación de la salud y la defensa de sus derechos: el paciente. Este modelo que ha formado generaciones y generaciones de médicos fue también respondiendo a un modelo de país donde muy pocos tienen el poder de muchos. Donde muy pocos opinan y deciden sobre millones.

Los que traemos experiencia universitaria, académica, científica, de trabajo profesional en distintos niveles del sistema de salud podremos intercambiarla con aquellos que vienen de otra experiencia, recogiendo las enseñanzas de sus propias comunidades en materia de salud. Saberes experimentados de generación en generación, luchando y defendiendo junto a sus vecinos el derecho: a la dignidad de una atención adecuada y a una participación plena. Veremos, también, técnicas estudiadas y trabajadas desde la concepción académica universitaria, que las realidades comunitarias deberán apropiarse y adecuarse a las realidades comunitarias. Otras técnicas, en cambio, deberán ser presentadas por los miembros de la comunidad: cómo organizar un centro de salud, cuáles son las acciones que prioritariamente se deben encarar, hasta alcanzar los niveles de discusión que nos permitan



encontrar los planos más óptimos de coordinación entre las experiencias comunitarias y el sistema local, regional y nacional de salud.

Siguiendo el pensamiento de Paulo Freire, este curso no tiene la posibilidad de establecer una línea divisoria entre el que enseña y aprende. Este mecanismo nos tiene que dejar la posibilidad de revisar, de “desaprender” mucho de lo aprendido para volver a aprender mucho de lo que nos queda por recorrer.

No hemos elegido casualmente, un curso sobre Atención Primaria de Salud con el agregado de Participación Popular. En realidad, ese agregado, el de Participación Popular, resulta algo innecesario. Es sobreabundar decir Atención Primaria de Salud y Participación Popular, porque en realidad la filosofía, la estrategia que representa la Atención Primaria de Salud sólo es tal, en tanto conciba plenamente la Participación Popular en todos los niveles de las realizaciones programáticas de salud: programación, ejecución, evaluación y control de recursos humanos, financieros, etc. Sin embargo, es necesario reafirmar este segundo aspecto. ¿Por qué? Porque la experiencia en nuestro país y en otros países de América Latina indica que la estrategia puede quedar como un elegante traje que cubre un cuerpo que está absolutamente alejado de la concepción real de Participación Popular.

En nuestra propia historia de los últimos años, en los trágicos años de la dictadura militar, nos encontramos asociados en las Naciones Unidas, y específicamente en el área de salud, es decir, a la Organización Mundial de la Salud. Allí acordaron en 1978 establecer esta estrategia de APS como el camino que permitía alcanzar la meta formulada de “Salud para todos en el año 2000” Por aquel momento, 1978, nuestro país estaba bajo el terrorismo de Estado que ejecutaba el conjunto de miembros de las Fuerzas Armadas que se habían apoderado del poder político. La representación argentina suscribió el Tratado de Acuerdo, aceptando incorporar a su estrategia sanitaria la filosofía de Atención Primaria en las distintas barriadas populares de Gran Buenos Aires o del interior del país. Es decir, le habían puesto un buen disfraz a esta conducta genocida, que humillaba la dignidad de nuestro pueblo y que pretendía desterrar toda posibilidad de transformación con un sentido popular y democrático del sistema de salud.

Así fue como simultáneamente a la firma de este tratado, en ALMA ATA (URSS) en la reunión de 1978 se iban achicando los recursos destinados al sector público, para agrandar el sector privado, de modo tal que se viera reforzada la situación de que pocos tuvieran acceso a mucho, y muchos tuvieran cada vez menos acceso al sistema de salud. Esta es una historia reciente. Pero la Atención Primaria de Salud y su filosofía reconoce otros antecedentes en la República Argentina. Nosotros no seríamos respetuosos de nuestra propia historia si sólo nos quedásemos con las definiciones y las conceptualizaciones de la Organización Mundial de la Salud. En nuestro país, este permanente caminar de nuestro pueblo, muchas veces ha significado: dolorosas experiencias, logros y frustraciones, adquisiciones y pérdidas en los espacios democráticos en que ha podido desenvolverse la vida nacional.

Por eso en este curso hemos incorporado aspectos de la historia de la APS y hemos querido hacerlo, respetando las principales corrientes del pensamiento nacional y popular. Hemos invitado a aquellos que fueron más adherentes, incluso que fueron colaboradores directos con esas experiencias fantásticas en el campo de la salud que resultó los años 45-55, encarnado particularmente en la figura de Ramón Carrillo. Una verdadera década de revolución sanitaria en nuestro país, en el período



protagonizado fundamentalmente por el General Perón. Pero también encontramos la posibilidad de hallar en otros sitios democráticos, protagonizados por el radicalismo, la posibilidad de hallar elementos que nos permitan buscar nuevos puntos de referencia, tanto en el período de 1916-1922 con Yrigoyen, como en el corto período democrático bajo el gobierno de Illia, y con el ministerio del Dr. Oñativia. Esos espacios democráticos y populares que ha tenido nuestro pueblo, se verán reflejados en este curso.

Al mismo tiempo, hemos creído imprescindible que el aporte técnico estuviera presente con el mejor nivel y experiencia. Hemos tratado de reunir al conjunto de profesionales y no profesionales que vienen realizando experiencias importantes en el campo de la salud comunitaria, y específicamente en la APS; de modo tal que, junto con los marcos conceptuales generales de política sanitaria, podemos ir penetrando en aspectos técnicos y científicos de importancia de la APS a fin de brindar una oferta en salud que esté a la altura de la dignidad de nuestro pueblo. Así como la estrategia de APS, hemos tratado de que este curso fuera multisectorial. No imaginamos la estrategia sin esa interacción dinámica y en pie de igualdad. De igualdad de derechos y de igualdad de deberes entre todos aquellos que componen el campo sobre el cual se desarrollan las acciones de APS, y entonces hemos invitado a Agentes de Salud Comunitarios de distintos partidos del Gran Buenos Aires.

Hemos invitado a profesionales que participan en forma personal o a través de organizaciones populares, o de salud, gubernamentales o no gubernamentales. Hemos invitado a estudiantes avanzados de aquellas carreras universitarias ligadas a los servicios de salud (estudiantes de Medicina, Odontología, Psicología, Sociología, Servicio Social, Enfermería) a través de los Centros de Estudiantes, como lo hemos hecho a los Centros de Salud, para que a través del mecanismo democrático las organizaciones decidieran quienes iban a representarlas y en su nombre adquirir esta experiencia, para luego transmitirla y reproducirla en su propio ámbito comunitario.

Hemos por supuesto invitado a las asociaciones profesionales de hospitales o de distintas dependencias de salud con la intención de movilizar dentro del cuerpo profesional, las energías democráticas que existen en él. Energías, que a veces no encuentran cauces suficientes para desarrollarse, y otras donde el escepticismo gana a quienes tienen, como meta dentro de su labor profesional, no la adaptación cómoda a un sistema críticamente agotado, sino su participación activa en la transformación democratizadora del sistema de salud. Quisimos alentar entonces esta perspectiva invitando a través de sus asociaciones a los profesionales de las distintas instituciones.

Y hemos tratado de compartir esto, finalmente, con gente que queremos mucho dentro y fuera de Buenos Aires. Hemos invitado a participar como docentes, a queridos compañeros y de reconocida actuación no por títulos y jerarquías, sino porque el pueblo ha anidado profundamente en sus sentimientos. Hemos buscado tres provincias para que estén presentes: Salta, Misiones y Neuquén, imaginando tres puntos neurálgicos, geográficamente hablando, de nuestro territorio.

Los compañeros que vendrán nos darán a todos la posibilidad de enfrentarnos a un espectro de opiniones y visiones ideológicas y políticas. Están todas ellas incluidas en este anhelo de nuestro pueblo que es consolidar el sistema democrático, la justicia social, la participación activa de cada uno de sus miembros y, en ese marco, la traducción de una salud realmente reivindicada como un legítimo derecho de cada uno de los habitantes de nuestro pueblo.



ANTECEDENTES HISTÓRICOS NACIONALES Y LATINOAMERICANOS DE APS Y PP

DR. BELLO

Voy a compartir con Ustedes la memoria que tengo sobre la Salud Pública, una memoria que empieza antes de mi nacimiento.

Mi padre era “médico de señoras”, como se decía entonces. Supongo que era un médico de familia, que atendía a todos. Yo me acuerdo de que en mi casa y a los seis años, preguntaba cuántos centímetros de dilatación tenía la señora cuando llamaban a papá para atender un parto.

Yo no sabía qué era eso, pero en casa todo el mundo manejaba esta circunstancia. Mi madre por supuesto medicaba por teléfono y eso provocaba peleas en el matrimonio, porque no era posible que mi padre llegara después y prescribiera misma medicación que había dado mi madre por teléfono. Estos recuerdos míos son intimidades, pero enmarcan una realidad personal. No los podría exponer en la Escuela de Salud Pública, ni en ninguna campaña política, ni como consultor de Naciones Unidas. Tendría que hablar de otros temas de otra importancia. Y sin embargo, para mí son muy importantes y quizás para ustedes también lo sean en la tarea de recobrar una memoria.

Mi memoria empieza así: con los centímetros de dilatación, si rompió la bolsa. Otro problema que había con los partos, por ejemplo, era la infección puerperal. Este era un tema que en casa se discutía mucho. Había dos escuela una era intervencionista con lavados, etc. Y la otra sostenía que no había que tocar a la señora (estamos hablando de la época previa a los antibióticos). Cuando se presentaba el parto, había que dejarla tranquila, lo que daba mucho menos niveles de infección que cuando se metían médicos a hacer las cosas que la “ciencia” en ese momento ordenaba, con lavadas y ese tipo de cosas; le estaban pasando agua contaminada a la pobre señora que estaba pariendo. Yo me acuerdo de eso como elemento importante de discusión.

Sé del fracaso de la escuela no intervencionista. Otro tema importante era el de maternidad abierta, que también lo trajo este viejo Dr. González, que era un cordobés bastante autoritario y fuerte. Yo lo conocí cuando ya era viejo y el tema de maternidad abierta era justamente que el servicio maternal no se agotaba en la atención del parto, sino comenzaba con la educación de las madres antes del parto y con la permanencia en la sala de las madres que tenían el chico y no tenían donde ir. Representaba un gran escándalo para la colectividad médica, porque esto de la maternidad abierta era una bandera de apertura hacia la comunidad de servicios sanitarios (estoy hablando de los años 38, 39 40)

Otro recuerdo que tengo de participación es la cosa más bien paternalista, las señoras que iban a dar clases a las maternidades, las señoras que colaboraban, las señoras que eran distintas de las chicas que tenían familia. Eran como de otra clase social. Todos los congresos que en esos momentos fueron apareciendo sobre atención de la madre soltera, atención del recién nacido de bajo peso, atención social de la madre sin recursos, venían de alguna manera vinculados con el sistema del Patronato de Menores y de la beneficencia que iba haciendo su aporte y encontrándose con la gente y ahí se iba transformando. Todo esto es antes de la época del peronismo, del 45. Una sociedad muy estructurada, muy determinada, pero con apertura de algunos médicos que veían el problema.



Los otros grupos de médicos que aparecían con una vinculación a la comunidad eran los especialistas de enfermedades sociales, básicamente los tisiólogos, pese a tener una estructura piramidal autoritaria, de alguna manera avanzaban hacia la comunidad en virtud de la patología que atendían. El primer elemento es éste: un médico general, un médico de señoras, que atendía.

La segunda es esta lucha por la maternidad abierta, en la era preantibiótico, de no molestar, de no intervenir médicamente a la mujer, sino de dejar que la naturaleza obrara, de seguir la tradición de no meterse con el que nace; esos médicos para mí eran sabios, junto con esa actitud “no científica” tenían esta actitud social de apertura. En su momento significó en el mundo científico de Buenos Aires una pelea teórica importante.

Otro elemento que recuerdo es la aparición de las obras sociales. Empezaron a aparecer, creo que fueron los docentes primero, boletitas en el cajón donde antes estaba la plata. Era una cosa novedosa para nosotros. Fue el primer contacto que tuvimos con este sistema de las obras sociales. Junto con eso puedo acordarme, que mi padre trabajaba en la Dirección de Maternidad e Infancia en el Ministerio de Salud también y en la Sociedad Obrera de Socorros Mutuos. En esta sociedad había un médico que atendía determinada clientela por bajo precio, era una mutual tradicional. Y de la Dirección de Maternidad e Infancia recuerdo el Primer Plan Quinquenal.

A mi padre le dijeron que había que inaugurar sesenta centros de salud en dos meses, porque había plata, era una decisión política. Gran parte de los centros de salud se inauguraban en función de necesidades de provincias, pero significaba un gran esfuerzo juntarse para ver dónde iban a ponerlos. No había información básica, años 50, 48, 49. Recuerdo que alguno de los centros fue fundado porque la chica que trabajaba en casa dijo: “En mi pueblo, en Beltrán no hay médico, no hay quien atiende los chicos”, en la lista de los 50 o 60 centros se puso Beltrán, en la Provincia de Santiago del Estero, o Barrial en San Juan. O sea el grado de decisión política no tenía una respuesta, una correlación de planeamiento, no había la información, pero sí la voluntad política de llegar con centros de salud a los lugares más distantes.

Y ahí viene el recuerdo del Plan Carrillo que planteaba la asistencia hospitalaria a partir de una red de hospitales. Los hospitales regionales, tal la creación de las grandes responsabilidades de la zona centro, de la zona mesopotámica litoral, de la zona noroeste (Salta, Tucumán), las grandes regionales. Los hospitales regionales que ya habían sido concebidos por Cabret y luego esto de los centros de salud, que eran pequeños centros de atención con un médico y personal donde se atendía la patología de urgencia. No se hablaba todavía en ese momento –por lo menos no lo recuerdo- del aspecto de participación comunitaria, sino se buscaba la atención de mucho menor complejidad que un hospital, en contacto con la comunidad con un médico a cargo y en su defecto con personal de enfermería especializada. Se llevaba a cabo dentro del plan quinquenal –año 50 más o menos-.

De ahí, mis recuerdos saltan a cuando me recibo de médico en el 60 y entro en la Escuela de Salud Pública. Como primer gran recuerdo de esta línea es la creación de la Escuela de Salud Pública, un hecho novedoso en la Sanidad Argentina y por supuesto tiene las características propias de otro país. Se crearon dos: una en la Nación y otra en la Universidad, que rápidamente entraron en competencia: la del Ministerio Nacional con la de la Universidad. Y como si esto fuera poco se olvidaron de la querrela, del sanitarista que había antes del 55 en el país, con Alvarado, Antonio Velazco no sé, 10 o 15 sanitaristas de primer nivel, que luego, que luego fueron tomados por la Organización Mundial



de la Salud para ser consultores en la primera etapa de desarrollo de la OMS. En realidad, en la Argentina aparece creando en ese momento dos escuela de salud pública y echando al exterior a la 10 o 12 sanitaristas, a lo mejor más, que van a ser escuela en todo el mundo. Alvarado, jefe mundial del control de paludismo. Velasco, llegó a ser jefe regional de varios países, Coll lo mismo, una memoria de gente que se está muriendo ahora, gente que tiene ahora 80 años o más.

En la Escuela de Salud Pública cuando llegamos había un elemento muy importante, que era el informe de los consultores. Caído Perón, en el 55, o 56 parece que vino de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) el informe de una comisión presidida por un brasileño, no me acuerdo del nombre, donde se esquematizó el tema de la asistencia, la propuesta para la atención sanitaria. Esa propuesta constituyó la base del esquema asistencial técnico, por lo menos, que se pretendía implantar desde la Escuela de Salud Pública, desde el ministerio similar. Hay que señalar que todo esto que nosotros hablamos de Carrillo y todas las respuestas del gobierno a la salud quedaron cortadas con la etapa Bevacqua hasta el 55. Prácticamente desde el 52 hasta el 55, es cuando viene la decadencia, todos los líos del gobierno peronista, un poco se pierde la hegemonía que le había dado Carrillo al tema Salud Pública. Con la llamada “Revolución Libertadora” se agrega el desplazamiento de gente del 55. Había una anomia total en materia de salud.

Se pueden distinguir dos líneas que toman el poder en salud, una es la línea tradicional, antes del peronismo, de los viejos carcamanes y otra que aparece como más moderna, basada en el informe de la OPS, etc. Básicamente se refería a hospitales regionales, red de servicios, todas las cosas que luego van a hacer ideología común en los diez años, en la década del 60 más o menos.

En la Escuela de Salud Pública la línea ideológica era muy tecnocrática y los que concurríamos ahí teníamos alguna base ideológica. La escuela no era para nada prestigiosa. Algunos, los de Salud Pública de la Nación eran burócratas en el buen sentido de la palabra, gente que trabaja en la burocracia y se incorporaba a la Escuela de la Nación. De ahí salió gente del valor de Luis Vera Ocampo, del matrimonio Molinero, que ahora son de primer nivel y se formaron en la Escuela de Salud Pública de la Nación.

En la Escuela nuestra había tres grupos. Uno que había entrado ahí y no sabíamos para qué estaban. Y los otros dos eran o marxistas o cristianos, o sea con una base ideológica clara e iban a la Escuela de Salud Pública para buscar un fundamento práctico a su ideología. La Escuela dio algunas técnicas elementales y nos largó al mundo. Yo me fui al Plan Chaco, estamos hablando de 1962. Estaba en el primer plan de salud que se hacía en la República Argentina, luego de la revolución de 1955, digamos 1960 – 1962, en la cual Naciones Unidas firmó un convenio con la Provincia de Chaco y Nación para el desarrollo de un plan de salud.

Yo llegué allí en el año 62, con la ayuda de un maestro, Soria, y una gran luchadora y amiga, Mabel Munint. ¿Qué había hecho en Chaco? Me encontré con un grupo de sanitaristas, en ese momento bastante peleados con los médicos asistenciales, porque ganábamos buenos sueldos, porque decíamos cosas raras y sobre todo porque cada sanitarista que había era, en potencia, un ideólogo, marxista o cristiano, los dos estábamos revolviendo el avispero y dando vueltas el establishment. Esa era la verdad, entonces no se nos tenía demasiada confianza. En Chaco había una representación de la Federación Médica que se quejaba de los sueldos que ganábamos los sanitaristas, pero quejándose al revés porque eran muy altos, y los sanitaristas habían dado una respuesta encerrándose: el Plan



Chaco solamente se limitaba a la ciudad de Resistencia. En Resistencia había 20 médicos sanitarios y a mí por ejemplo, me tocó ir a dirigir un nuevo centro de salud en las afueras de Resistencia en Villa Libertad; pero, por ejemplo, no había conexión entre lo que hacía yo y el Hospital Perrando, que estaba a 10 cuadras del Centro de Salud. No había vinculación. Ni me lo planteaba yo, egresado de la Escuela, que no derivaba gente al hospital. La gente se iba al hospital cuando veía que nosotros no la podíamos curar. Pero los Centros de Salud de Resistencia, 20 sanitarios, Naciones Unidas, OPS, no tenían nada que ver con hospital que estaba ahí, a 10-12 cuadras.

Otros elementos que recuerdo es que sí había participación comunitaria, todo muy deformado.

Teníamos unas chicas que eran agentes comunitarias, empleadas nuestras que eran un poco menos que estudiantes de enfermería, que salían a hacer un censo de la gente. Tenían un área programática. Salíamos a conversar con la gente, y, mal que mal, se establecía una acción de promoción, de prevención de la salud. Pero todo desde una concepción muy dura de la OPS. No tenía demasiado que ver con la realidad, por ejemplo me acuerdo que teníamos días de atención para niños sanos, lo cual uno ahora dice “es bueno”, pero nosotros pretendíamos que todo el centro de salud continuamente atendiera niños sanos en un área que estaba sin atención y con unas patologías terribles. Entonces venía doña Juana al Centro de Salud, que era un lugar lindísimo, con su chico enfermo para hacerse atender y nosotros no atendíamos esos casos, los derivábamos para alguna parte, porque acá nosotros atendíamos niños sanos. Había como normas que estereotipaban la realidad. Tantos sanitarios para un área como Resistencia. Todo un plan de salud y el hospital no se había transformado, no se había tocado, el poder médico estaba intacto. Los sanitarios, como éramos marginales, nos habían dejado centros de salud para trabajar con los pobres, y trabajábamos con los pobres pero al uso de “oficina sanitaria”, empleados que asistían a la gente, gente que se beneficiaba porque repartíamos leche, teníamos nuestra clientela, hacíamos cursos de educación sanitaria, cursos para las madres y como siempre había gente que venía y con eso nos beneficiábamos todos. Pero la realidad estoy seguro que pasaba por otra parte.

Cuando la caída de Frondizi se produjo una explosión. Dijeron “acá no puede haber sanitarios”. Nos mandaron a todos al interior. Se regionaliza y empiezan a aparecer nuevos conceptos. Atención médica integrada, regionalización, todo eso empieza a surgir como un elemento doctrinario novedoso. Hay una experiencia importante de ese tipo en San Juan. Pero todo esto es periférico. Actuamos bien, no digo que no, debemos haber salvado muchas vidas, pero era periférico. No teníamos nada que ver con esa organización de la sociedad, ni siquiera teníamos que ver con la organización de la sociedad médica, porque toda esa plata que gastaba la Provincia y Naciones Unidas significaba de alguna manera, capacitación de personal.

De ahí salieron, del Plan Chaco, sanitarios de valor; como de la Escuela de Salud Pública salió gente muy capaz, pero fuimos marginados. La vida poco a poco, nos fue metiendo en realidades tales como la atención médica de obras sociales. Hasta el año 1969-1970 los sanitarios no trabajábamos con las obras sociales, no teníamos nada que hacer, hablábamos de las cosas del sector público exclusivamente. Las obras sociales las manejaban algunos de los gremios, algún médico, pero no los sanitarios y en el Chaco concretamente no nos metíamos en la atención médica privada o con la sociedad médica. El poder médico y el esquema de atención médica quedaba intacto. El hospital no estaba cerrado porque lo abríamos nosotros, pero estaba cerrado a la comunidad en cuanto a que no



tenía consultorios, no tenía actividad, área programática, y nosotros que estábamos en el área programática no teníamos vinculación con el hospital. Aparte del hecho técnico, estaba el hecho político de que esta experiencia del contacto con la comunidad no entraba a la organización sanitaria, en una palabra no modificaba el poder médico.

Otro hecho importante, ya para hablar un poquito del poder médico en esa década, es el tema de la organización de los médicos. Chaco tenía pocos médicos, pero en la década del 60 empiezan a aparecer muchos médicos, y eran junto con la Provincia de San Juan los dos núcleos principales del gremialismo, junto con la Federación Médica de Buenos Aires. Aparecen los dos núcleos más fuertes. Pero viendo lo que ocurría allí, uno se daba cuenta que lo del agrupamiento médico no era un agrupamiento de los médicos, era una gremial tradicional, por lo menos en la Provincia del Chaco.

Hay aquí dos cosas sobre las obras de la comunidad. Una, ésta que la conducción es muy formal. Como ir a la escuela, nuestras chicas iban, conocían a la gente, venían, pero no había una interacción dinámica con la sociedad. Había un ofrecimiento de servicios, entrega de servicios, y cuando la gente no venía, era porque era tonta y no entendía y no sabía aprovechar los beneficios que le dábamos nosotros. En realidad, nuestro esquema de atención no tenía nada que ver con la realidad que estaba viviendo esta gente, donde la prevención, la atención de salud tenía que ser a partir de una asistencia directa de sus propias necesidades, etc. Eso no se planteaba.

Luego llega la década del 60. Hay dos hechos importantes allí. Uno es el tema del Dr. Alvarado. El venía del paludismo y dice: “Yo he visto que en paludismo para vencer al problema, hay que ir casa por casa. En salud tenemos el mismo problema con la diarrea, con esto, con lo otro. La única solución es llegar casa por casa” y plantea el plan de Salud Rural de Jujuy. Nosotros teníamos un paraguayo, Valdés, que había empezado a hacer lo mismo, en la zona del Departamento Bermejo, en Chaco, en el límite con Paraguay, frente a Corrientes, donde la mortalidad era enorme y se moría por las cosas más nefastas, desde mordedura de víboras, hasta hambre, desnutrición. Diez años de Plan de Salud en Chaco, una gran asignación de recursos para la Provincia, porque era un plan piloto y a una hora y media de la ciudad la mortalidad era espantosa y no había ninguna respuesta, salvo la tradicional, que eran tres hospitales mal puestos en el medio de un Departamento y nadie se había acercado a la gente. Aparecía toda una cultura de la burocracia de salud que no tenía nada que ver con lo que le pasaba a la gente. Alvarado sacude eso, retoma una vieja forma de atención, la propone como algo técnico y empieza lo que se llamó los programas de salud rural, que en definitiva era rescatar de cada comunidad alguna persona más leída para manejar los temas de salud e ir capacitando a la población.

Esto fue un hecho importante para la salud en la Argentina, como lo había sido la campaña de vacunación de erradicación del paludismo de Alvarado cuando había estado en la Argentina, antes de ser echado, como lo había sido la organización regional de la Salud Pública, hecha por el gobierno de Carrillo, con Velasco, con Coll, como había sido el sistema de estadísticas y demografías, como había sido el plan materno infantil. Ahora claro, en un país que no quiere tener memoria, esto había empezado como empezó y en 1952 se cortó un poco por la crisis del movimiento peronista; en 1955 ya se lo había enterrado del todo y empezó a “descubrirse América” en el 56, cuando todas las cosas que estaban descubriéndose, que venían de afuera, las teníamos nosotros antes. La teníamos al “uso



nostro”, pero las teníamos y con gente de muy buen nivel. Ya en el año 1960 empezamos nosotros también a rescatar, ya el hecho de que Alvarado sea ministro supone un rescate de esa historia.

Llego rápidamente al momento de Onganía. El gobierno Onganía tenía varios elementos: primero, había una propuesta de modernizar el país, y entre los tecnócratas, de una tecnificación. Funcionaba como proyecto, realmente seductor para gente más o menos joven, de lanzarse a ordenar, a terminar con los capitostes, a modificar las cosas. Luego se vio la realidad.

Aparece un elemento que no hace a salud específicamente, pero sí hace a participación comunitaria; la noción de comunitarismo desde una perspectiva paternalista. Ya lo había vivido, en un principio, en el Chaco, en la Capital Federal, en la Municipalidad de Buenos Aires, se elaboró una propuesta bastante importante. Tecnocrática con cobertura total de las villas. Desarrollo del programa barrial, de la asistencia, de participación de comunidad, con las limitaciones del caso, pero se hace una experiencia nueva.

Con esta experiencia, a partir de los pediatras en este caso, aparece otro modelo de atención primaria de la salud, ya más a partir de la gente y de una vinculación de pediatras-sanitaristas y gente que completa aquel modelo histórico del “Plan Carrillo”, del modelo de Alvarado en Jujuy, que se desparramó por todas partes y este movimiento que hubo entre la burguesía media, servicio social médico, etc. de tomar contacto con lo popular, trabajo en villas, trabajo con población marginada que va generando relaciones y modelos que hasta ese entonces no se habían implementado.

Por eso hoy comentábamos con el Dr. Liwski y con el Dr. Tanoni que cuando hablan de que la APS surge en Alma Ata y de ahí aprendemos todo, es un olvido de nuestros aportes. La Argentina tiene una larga tradición que atraviesa varios momentos históricos de atención primaria y participación de la comunidad en la salud. Tenemos gente muy importante y podemos tomarlos como paradigmas de la atención médico primaria en todos los momentos del desarrollo político y social de la Argentina.

Es importante rescatar esos hechos para nuestra propia memoria y para animarnos a seguir diseñando nuevos modelos de atención o nuevos modelos de participación o nuevos modelos de salud. Hasta aquí llegamos en esta charla, todos maduramos, todos cambiamos y creo que la salud también cambió y también maduró. Empezamos a cuestionarnos dónde estaba la verdad, qué era esto de la salud sin acceso al poder médico, al poder de la salud, qué derecho había del poder médico para hegemonizar la respuesta sanitaria y cuáles eran las funciones que la comunidad podía tener en esto que llamábamos la salud. Hasta aquí mi memoria.

DR. NORBERTO LIWSKI.

Cuando hablaba el Dr. Bello de la época de Onganía de pronto se me presentó, como un relámpago, una imagen que tenía muy olvidada: cuando la promoción a la que yo pertenecía, jurábamos en la Facultad de Medicina de La Plata. Nosotros jurábamos después de 10 días de tener ocupada la Facultad, exigiendo la renuncia del rector – interventor de la Universidad de La Plata. Por entonces yo me desempeñaba como delegado estudiantil en el Centro de Estudiantes, que no estaba reconocido oficialmente, que actuaba como podía, en el impedimento de tener una vida legal y con todos los atributos de una organización gremial. Cuando estábamos cursando la materia “Medicina social e



higiene”, se produce el “Cordobazo”. Allí la dictadura mata a Santiago Pampillón, un estudiante de nuestra edad. Lo conocíamos de algunos congresos que por entonces hacía la FUA (Federación Universitaria Argentina) de manera muy reservada. Toda una corriente de estudiantes quedamos entre perplejos y movilizados cuando lo matan a Pampillón en las calles de Córdoba. No entendíamos muy bien qué es lo que estaba pasando, pero entendimos algo que nos sirvió bastante: se había conmovido, en sus propias estructuras, la sociedad argentina.

A mí me designan para hablar en nombre de los estudiantes en el juramento y yo digo entonces (a este relámpago me refería recién) que nosotros jurábamos formalmente con el manifiesto de Hipócrates, pero que fundamentalmente lo hacíamos en nombre de la sangre de Santiago Pampillón. Yo creo que, a quince años de aquello, un poco más, muchos de nosotros, volveríamos a jurar por la sangre de Santiago Pampillón, pero redimensionando aquel juramento.

Con este juramento, una corriente se introdujo en un sistema de salud al que nosotros cuestionábamos por su forma, por sus modalidades de actuar, por sus contenidos ideológicos y por esa cosa tan perversa que uno le observaba que era el profundo carácter autoritario y discriminatorio con el cual se desarrollaba ese sistema en el seno de nuestra sociedad.

De modo que los años 70 el sistema de salud recibe una corriente de médicos jóvenes, que somos mirados con mucha desconfianza, dentro de ese sistema tradicional. A mí me tocó la posibilidad de reflexionar durante bastante tiempo sobre la experiencia de aquellos y la cárcel de la dictadura fue el ámbito que la contuvo. Esa es otra historia, pero muy ligada a ésta. Allí comprendimos con otros médicos fundamentalmente en la cárcel de La Plata, los componentes individuales y colectivos que inspiraron, sostuvieron y limitaron el desarrollo de aquellos años de trabajo y entrega.

Daba la casualidad de que mi celda tenía una ventanita, que encima de un taburete de cemento nos permitía ver un poquito el horizonte y durante años mi único horizonte era el tercer piso de la Facultad de Medicina donde yo había cursado. De modo que tenía una invitación diaria a seguir pensando, en esta historia del sistema de salud.

Nosotros creímos ser capaces de conmover al sistema y de introducirle variables de cambio profundo. Pero sin embargo, tuvimos dos grandes deficiencias: Una fue haber creído que la lucha por la transformación del sistema de salud, había empezado el día que nosotros habíamos llegado. Esto no era así: había indudablemente una memoria que nosotros no habíamos sabido rescatar, que se la habíamos entregado a quienes la mantenían, cuidadosamente, bajo llave a los efectos de que no fuera propiedad de los que poseíamos el entusiasmo y la fuerza capaz de hacer de esa memoria, que hoy Julio comentaba y que el Dr. Tanoni seguramente va a continuar, un instrumento de convocatoria y participación popular para la transformación. Nosotros creíamos que la historia empezaba con nosotros y cometimos a partir de allí enormes errores.

Ya más alejado del tiempo de estudiante introducido dinámicamente, como residente primero y luego comenzando a fundar centros de salud en esta misma zona (Matanza), la energía fue puesta a favor de procurar nuevos espacios en algo que podríamos llamar la subcultura de salud dentro de la cultura general.



Cuestionábamos profundamente, intentando subsistemas de espaldas al sistema tradicional de salud, al que ya considerábamos críticamente agotado. Tuvimos la percepción de que el cambio pasaba por cómo “los profesionales solamente” nos situábamos frente a nuestro pueblo. Pero sin embargo, acá también estuvo la segunda deficiencia. Nos unimos a nuestro pueblo, fuimos en gran medida a aprender de él, pero no abandonamos la soberbia con que nos habían formado. No fuimos capaces de traducir (alguien dice...¿de embarrarnos los pies?) ¿Cómo? Sí, creo que de embarrarnos los pies, pero seguíamos hablando en un lenguaje que pueblo no entendía del todo.

Digo esto que es importante, porque ésa puede ser otra percepción. En realidad, junto al pueblo, pero desde afuera del sufrimiento diario. Esta fue una percepción de la realidad. También seguramente los hubo quienes así se situaron. Yo no podría identificarme exactamente con ese modelo. El sufrimiento diario de nuestro pueblo de alguna manera, uno lo fue sintiendo suyo y lo vivió como tal. Pero hubo algo más importante que no se hizo, que fue confiar en ese pueblo. En realidad le pedíamos a nuestro pueblo que confiara en nosotros, pero nosotros no estábamos dispuestos a confiar plenamente en nuestro pueblo para que él pudiera, realmente, ser el hacedor de la transformación del sistema de salud. Estas ideas y experiencias que no las ha podido reflexionar, no servirían de mucho si, sedimentadas y más o menos organizadas, no tuvieran un motor que las vuelva a poner en actividad.

Mientras muchos de los que juraron por Santiago Pampillón desertaron, otros dieron su vida por el juramento y otros perseveraron. Pero el conjunto de nuestro pueblo, ni después del juramento por Pampillón, ni antes, ni ahora, ha perdido la convicción de que la lucha por reivindicar el derecho a la salud es absolutamente indelegable. No la delegan en el mejor médico que llegue a su seno y se instale en él y eso es lo que creo que nos permite dar un salto en relación a las experiencias de los años 70. Es el motor que nombraba antes. Esto de cambiar **junto con nuestro pueblo**, pero confiando en que él lleve el paso adelante, es lo que nos permite que incluso aquellas tecnologías que podemos llamar apropiadas, no las veamos como una simplificación de la técnica adecuada al lugar, como primitivas y acientíficas, sino que son fundamentalmente las modalidades por las que nuestro pueblo va diseñando desde su propia posibilidad realizadora, una construcción de mecanismos que le permitan enfrentar mejor a un sistema que lo ha marginado siempre.

Cuando llega el golpe del 76 en el cinturón industrial del Gran Buenos Aires había una importante cantidad de experiencias con estas ventajas y estos defectos, virtudes y errores que estaban dibujando permanentemente lo que se estaba haciendo. Obviamente la dictadura no reparó en quién cometió más errores y quién tenía más virtudes. Lo que hizo fue desatar sobre todo este movimiento, digamos, paralelo al sistema tradicional que se había generado en todos estos años, en lo que podríamos llamar hoy **Estrategia de Atención Primaria de Salud**, lo consideró un enemigo potencial de sus objetivos políticos y reprimió sobre este movimiento ferozmente.

Centenares de médicos, agentes de salud, enfermeras de estas experiencias engrosan hoy las listas de detenidos-desaparecidos. Muchos otros pudimos sobrevivir en los campos de concentración y engrosamos las listas de presos, otros tantos exiliados, otros tuvieron que alejarse de la práctica que venían realizando.

Durante esos años el pueblo se dio distintas formas de resistir a la violencia que el estado terrorista desataba sobre él. Uno recorriendo esta historia, rescatando esta memoria, encuentra precisamente que fue en la defensa de la salud, donde distintas comunidades (del Gran Buenos Aires) se pudieron



hacer fuertes, pudieron unirse, superar el miedo, el terror imperante y sostuvieron una dura lucha contra la dictadura para nuevas corrientes de los trabajadores de salud van llegando de una universidad que los preparó precisamente para el modelo contrario al que nosotros los estamos invitando a unirse. Esto de hacer el esfuerzo por desaprender mucho de lo aprendido para volver a aprender, creo que indudablemente es para entender a nuestro pueblo y andar con él.

Hoy hemos hecho una redefinición de lo que es la APS como una estrategia sanitaria. En primer término, pensamos que es una estrategia que debe tender a la transformación del sistema de salud tradicional, a través de su democratización. Ella sólo es posible, cuando las comunidades llegan a transitar un proceso de participación real que tiene como fin la redistribución del poder. Esta redistribución es lo que pone a todos en igualdad para decidir sobre todos los niveles que incluye el trabajo en salud: planificación, programación, ejecución, evaluación y administración de recursos humanos, financieros y técnicos.

Cuando esta estrategia genera mecanismos de participación reales es cuando combina objetivos sanitarios con objetivos políticos, con lo cual comienza a incidir directa o indirectamente sobre las estructuras económicas sociales generadoras de la injusticia y la enfermedad.

Este es un avance en la comprensión del rol de los profesionales, por sobre la concepción de los 70. Ahora sabemos que las comunidades no necesitan de vanguardias que decidan por ellas. Ahora estamos convencidos de que sólo cuando los sectores populares son protagonistas de la historia, ejerciendo su poder, usando su derecho a decidir, es cuando se logra la transformación. En este caso el rol de trabajador de salud debe ser participar en este proceso aportando su ciencia a este proceso colectivo de construcción de una nueva práctica de salud.

Como bien dijo Scalabrini Ortiz, reflexionando sobre la necesidad y capacidad de transformación de las estructuras: **Los únicos revolucionarios son los pueblos.**

DR. ENRIQUE TANONI.

Voy a rescatar mis experiencias desde chiquito. Ese primer contacto que tuve con la medicina y la atención primaria es la presencia del médico en mi casa.

A comienzo de la década del 40, la presencia del médico era un drama porque implicaba una asamblea en la casa y a veces con mis hermanos, mi papá y mi mamá contábamos los pesos para pagar.

Mi papá era empleado en una carpintería y vivíamos en una villa de la Ciudad de Tucumán.

Cuando la enfermedad era grave en mi familia, debíamos recurrir a un hospital. Ese hospital era solamente para los pobres, teníamos mucho miedo de ir y era la decisión última, una vez superada toda otra alternativa. Era un hospital de beneficencia, donde solamente concurrían los pobres y por extrema necesidad.

Recuerdo también la aparición del “papel”, como dice el Dr. Bello. Mi viejo trajo un sistema nuevo a la casa, que conseguía en el sindicato de los madereros, era el papel para acceder a otro tipo de médico. Luego en mi barrio, hubo un cambio y también en mi casa. Yo tenía 8, 9 años y en mi barrio



se construyó un centro de salud. Era algo novedoso, porque la medicina llegaba al barrio. Llegaban médicos, enfermeras, odontólogos. Recuerdo muy bien, algunas asambleas donde participaba mi papá, donde la comisión del barrio peleaba y discutía la construcción del centro de salud. Mi padre ya tenía jubilación y había conseguido un crédito del banco para comprar dos máquinas. Recuerdo ese tiempo cuando pasamos de la situación de pobreza extrema a la situación que mi padre participe de algo. El iba creando un proyecto en su familia: lograr que un hijo entre en el colegio nacional y después en la facultad de medicina. Una época, que todavía no llego a interpretar bien, es la etapa de mi formación como médico. Hablo de los años 1956, 1957, 1958, donde me fabricaban como médico neurocirujano, muy bien entrenado para abrir la cabeza, me meten una ideología de la cual, hoy todavía, me cuesta salir. Es decir, me hacen olvidar mi memoria de niño, en los siete años que estuve en la Facultad de Medicina. Me olvido del centro de salud, del médico de familia, que aunque caro era un médico que queríamos mucho. Me olvido del hospital de los pobres, las colas y los partos de mi vieja cuando nacieron mis hermanos menores. Me olvido de todo eso y salgo convencido de que los dueños y salvadores de la vida de los demás, éramos los médicos que teníamos la suma del conocimiento y la información. De las enfermedades de los pueblos no me hablaron jamás en la Facultad. Incluso me hicieron creer que las enfermedades de la gente, se curaban con pastillas, con trépanos, con bisturí, con inyecciones, con cosas así. Salí de la Universidad, entusiasmado con el modelo de médico que había aprendido de mis maestros, imbuido de toda soberbia.

Pero me sucede una desgracia que tiene mucha suerte. Yo era joven, me caso, tengo un hijo y para darle de comer a mi hijo tengo que ir a trabajar. Trabajar era un drama, a pesar que ya había andado por Chile, y había perfeccionado mi formación como neurocirujano. Aun en esa época, un hijo de carpintero que era médico y pretendía ser neurocirujano, tenía que insertarse en un aparato muy particular, que no era de fácil acceso. La situación me lleva a trabajar en la Provincia de Jujuy a 600mts de altura, en un campamento minero, donde se sacaba plomo, estaño y plata. A una mina, como médico. Me hacen el cuento de que, después de un tiempo de trabajar en el campo iba a poder ir a la ciudad de Jujuy. Ahí, sí, hacía falta un neurocirujano.

Allá fui, con mis libritos, con mi diplomita y volví a mamar la realidad de mi infancia. Médico único de mina, con 6.000 tipos viviendo prácticamente en un campo de concentración. Gente que vivía en cuevas. Gente que se moría como moscas. Es la vida del minero. De todos los estratos de opresión que yo he conocido en el país y en el mundo, posiblemente sea el drama más triste, el del minero y su familia. Allí volví a vivir el parto. Volví a vivir la enfermedad, la muerte y se me empezaron a caer algunos esquemas. Yo no era el “Dr. Kildare” con su monitor. Me dí cuenta de que la institución de salud, el hospitalito de adobe y chapa donde yo trabajaba no era el modelo para el cual yo había sido fabricado, y así empecé con mis contradicciones. Contradicciones que pude superar a medida que iba aprendiendo a solucionar los problemas tremendos de la enfermedad y la muerte.

Se produce entonces, otro hecho importante que sí tiene que ver con la APS. Vuelve a la Argentina, ya jubilado, después de haber sido expulsado, el hombre que había erradicado el paludismo del país, trabajando con Ramón Carrillo: el Dr. Alvarado. Vuelve jubilado de Ginebra, de la Organización Mundial de la Salud y se instala, viejito, en Jujuy. En ese momento volvía la democracia después de un período de dictadura. Había un gobierno provincial justicialista, a pesar de que el gobierno nacional era radical. Este hombre vuelve a trabajar en salud y llama a médicos que estábamos en el interior. Quería hacer un plan de salud. Para esto convoca a distintos médicos de la Provincia y les



da algunas directivas, algunas instrucciones, cierta filosofía. De esa manera empezamos en 1966 una experiencia que ahora se ha bautizado con el nombre de Atención Primaria. Después de esa experiencia de 1966, comencé a trabajar en una forma de ver la salud, la enfermedad y la muerte de las personas absolutamente diferente a la que a mí me habían enseñado en la Facultad de Medicina. Mi memoria está cargada de algunos elementos que creo importantes tenerlos en cuenta. En mi primer lugar, claridad absoluta de lo que es la soberbia de la medicina institucional, que todavía se sigue enseñando en la Facultad de Medicina donde el médico, la institución de salud son lo único capaz de resolver los problemas de salud y a esa montaña tiene que ir todo aquel que quiera salvarse de la enfermedad o de la muerte. La impotencia de esa medicina que aprendí en la Facultad cuando me tocó ser responsable de la salud de un pueblo como el de esa mina. Lo primero que me dijo el Dr. Alvarado fue: “Vea, doctorcito, Usted va a ir a trabajar en una zona y en esa zona vive gente, los que están viviendo allí, son solamente los que han logrado salvarse de la muerte”.

Al escuchar esto...ya empecé a confundirme. En la Provincia de Salta y Jujuy cuando era niño, la mortalidad infantil era del 240 por mil. Yo fui un sobreviviente. Aún en los países que están asolados por la guerra, con las hambrunas más impresionantes o con cataclismos sociales feroces, no se conocen lugares con una mortalidad de ese tipo. Esa era la mortalidad de las provincias donde yo nací, donde a mí me tocó trabajar. Cuando llego como médico, no era mucho mejor. Jujuy estaba a 140 por mil, superior aún que en Haití. Yo era médico, no hace un siglo, reciencito nomás.

El Dr. Alvarado dice que nosotros, los médicos, las enfermeras que íbamos a trabajar en una zona, éramos responsables de esa situación. Usaba muy frecuentemente en la charla la palabra “responsable”: es una zona de responsabilidad; el área de responsabilidad. Esto me empezó a asustar, porque hasta ese momento los responsables de que se muriesen o no, según mi interpretación, eran las propias personas. Si se habían muerto era porque no habían venido a mí, que era el que tenía la llave del conocimiento, la sabiduría, las pastillas y todas las cosas para curar.

Más aún, yo me olvidé de lo que decía mi padre cuando era delegado del sindicato de los madereros y despotricaba contra los responsables de lo que pasaba, que no eran los carpinteros, ni era mi madre, ni los vecinos. Los responsables eran otros y esos otros no tenían el 240 por mil de mortalidad infantil. Hoy se sabe perfectamente bien que los pobres se mueren entre cuatro y seis veces más que los que tienen dinero. Es decir en la Facultad me habían borrado el concepto de injusticia que yo había escuchado de mi padre. Me lo empezaron a borrar en el colegio nacional después de 1955. Me lo terminaron de limpiar en la Facultad. Cuando fui a mina Pirquitas a trabajar como médico, recuperé la sensación de injusticia. En 1974 logramos que llegara a vivir para jubilarse en la Provincia de Jujuy el primer minero en la historia de la minería argentina. La expectativa de vida era de 38 años en la provincia de Jujuy para este tipo de población. Entonces el Dr. Alvarado empezó a hablar de la responsabilidad primera cosa que me preocupó. Empezó a hablar de los que se mueren, y de los que se mueren al divino botón, es decir los que se mueren y no deben morir. Ahí empezó mi aprendizaje y empezamos con el grupo a re-aprender cosas que nos habíamos olvidado como médicos y también como argentinos. Este médico ordenó que nosotros fuéramos a contar los muertos y los enfermos en la zona que era nuestra responsabilidad y en el mapa nos marcó, una parte, de la provincia de Jujuy. A los 15 días vuelvo con la cantidad de muertos y enfermos que tenía el distrito. Ya Alvarado me había nombrado jefe del Distrito. Otra crisis: Yo estaba formado como médico y en última instancia, para ser directivo de un hospital; pero no de un área. Me habían enseñado que mi responsabilidad



era en un hospital y que cuando la gente entraba por la puerta empezaba mi responsabilidad. Este viejo me dijo que no. Aparte de tener responsabilidad de lo que pasaba aquí, tenía que empezar a ver qué es lo que pasaba en todo: ese territorio que había que recorrer y era enorme.

Una vez que teníamos contados los muertos, los enfermos, Alvarado nos volvió a llamar y de esa reunión que se hizo en Maimará, no me voy a olvidar. Al centro de Salud de Maimará, cerquita de donde yo estaba, esta vez fueron otras personas que no habían estado en las reuniones anteriores. Había unos paisanos y entonces nos miramos con los médicos. Íbamos a hablar de medicina....¿no es cierto? Los paisanos éstos, eran los futuros agentes de salud, que nos iban a ayudar a nosotros a hacer que la gente se muriera y enfermara menos.

Pero después nos dimos cuenta de que realmente las cosas eran al revés. No era que ellos nos iban a ayudar, sino que nosotros los ayudaríamos a ellos para que se muriese y enfermase menos la gente.

Después vino la definición de qué era lo que se iba a hacer con la lista de muertos que el doctorcito había sacado. Analizamos qué se iba a hacer, para cada caso. Los agrupamos: los muertos chiquitos, los muertos viejos, los muertos jóvenes y después de acuerdo a la causa de la muerte. Más de la mitad de los que se habían muerto no habían recibido atención médica, así que no sabíamos por qué se habían muerto. De los que habían tenido atención médica, vimos, que en ese tiempo, se morían de diarrea (fundamentalmente), de enfermedades respiratorias, y de cosas así como sarampión, por causa del parto, etc. Se moría el chico y se moría la madre por infecciones del parto.

En ese tiempo no sabíamos de la desnutrición. Es decir a los desnutridos los encontramos después. La primera vez que se habló de desnutrición en la Provincia de Jujuy casi nos llevan presos a todos. Fue un escándalo que incluso salió en el diario Clarín. En el año 1974, hicimos un relevamiento de desnutrición aguda, de población infantil y tuvo trascendencia periodística. Recuerdo que hasta fue un periodista de Siete Días. No se imaginan el lío que se armó con la prensa y con toda la opinión pública de Jujuy. En ese tiempo no hablábamos de desnutrición, estoy hablando de 1966, estaba prohibida la desnutrición.

Esta historia se vuelve a repetir, en Salta, en 1978, cuando hacemos otro relevamiento de desnutrición. Nos encontramos que el 30 % de los chiquitos menores de cinco años estaban en estado de desnutrición aguda. De esos, el 20 % estaba en estado de desnutrición aguda o grave, o sea que habían perdido más del 30% de su cuerpito por hambre. Se armó otro lío tremendo. También casi vamos presos, vino la Secretaría de Inteligencia del Estado y nos salvó Oñativia que estaba como médico. Nosotros habíamos logrado filtrar la información en un diario de Salta por un amigo periodista, y se armó el tole tole, entonces salió como prestigioso en Salta y muy querido, por haber sido ministro de Salud de la Nación, en el gobierno de Illia...Oñativia en media página del diario sale en defensa nuestra, diciendo que era verdad, que en Salta había desnutrición y había hambre.

Vuelvo para atrás, al año 1966, ya estamos entrando en 1967. Como decía, agrupamos las personas muertas según las causas. Esta es una recomendación a los trabajadores de salud que están aquí. Es muy importante lo que Alvarado nos enseñaba, porque para contar, no es necesario ni siquiera tener estadísticas, hay que ir a contar. Hay normas de contar, fijándose en los libritos y en los cuadernitos de los registros civiles o yendo a preguntar a la gente cuántos se les han muerto y de qué se han muer-



to. Una vez que los tenemos contados, tenemos dos elementos valiosos para el que está trabajando en salud. Vamos a tener primero cuantificada la magnitud de las desgracias que le ocurren a nuestra gente, si uno no tiene cifras, nadie le hace caso.

Me acuerdo de la epidemia de sarampión en 1968, en Jujuy, se nos murieron 350 chicos en 15 días y no pasó nada. No se armó ningún barullo. Como tampoco se armó ningún lío en Salta en la década del 40, cuando la década infame nos deja este saldo, que no está registrado en la prensa. Nosotros fuimos a ver los diarios viejos y en esos dos o tres años, no hubo ningún comentario sobre la mortalidad. Si esto ocurriera hoy, en la Argentina, sería calificado como una especie de genocidio.

Para nosotros fue muy importante, ese grupo de gente, con alguna visitadora social y esos paisanos, que estaban ahí calladitos, quietitos. Ellos no hablaban, escuchaban nomás. Fue importante porque nos dimos cuenta de que se morían mucho. Y Alvarado nos dijo “sí, esto es mucho, es una barbaridad. Además que se mueran de estas cosas, de sarampión, de diarrea, porque no tuvieron atención médica. Es injusto”, nos decía Alvarado. Aparte de tener una cantidad de daño, la cantidad de dolor en una cifra, teníamos nosotros la motivación para tratar de hacer algo por eso. Cada tres meses nos volvía a hacer contar cuatro veces por año. No solamente los muertos, sino los enfermos, y ese recuento se hacía en reuniones como éstas y en el pizarrón. Ibamos anotando lo que sucedía. Después nos enseñó una cosa sumamente importante que terminó de modificar mi pensamiento. “Lo que más perjudica a la gente, debe ser lo más importante para nosotros”, o sea lo que más mata y más enferma. Yo no había hecho curso de salud pública. No sabía epidemiología, ni métodos científicos, pero la gente entendía clarito. “Lo que más perjudicaba era lo más importante”.

Yo creía que los tumores del ángulo pontocerebeloso eran lo más importante porque así lo había aprendido. Pero, claro, de tumores pontocerebelosos en Jujuy se habrán muerto 10 tipos desde aquella época hasta ahora. En cambio, de sarampión y diarrea, hubo cientos y cientos de muertos. Entonces Alvarado nos dijo otra cosa importante. Para cada daño, para cada causa de muerte o de enfermedad, antes que dar remedios, suero o frasco de medicamento, había que hacer otras cosas, esto es otro componente importante de la Atención Primaria. En vez de tener un chico paralítico en el pulmón, era mejor ponerle vacuna. Eso lo sabían, pero ¿quiénes lo sabían?

La cuestión de qué es lo que necesita el pueblo para no morir y no enfermarse es uno de los temas que hay que analizar en profundidad cuando hablemos de la participación comunitaria. La mejor forma de no dar participación a los pueblos es no informar, no decirles la verdad de lo que sucede.

No decirles de qué se mueren. Ellos individualmente lo saben, pero masivamente no. Entonces si nosotros queremos que un pueblo no participe, lo desinformamos. Un pueblo desinformado es pasible de esclavizar, de oprimir, de manejar. Esto lo sabían los primeros tiranos.

Alvarado decía que era responsabilidad de los que sabíamos transmitir a cada persona lo que nosotros sabíamos. El era el ministro, por supuesto. “sí, señor, sí señor”, le decíamos.

Después nos juntábamos en el café, y nos preguntábamos: “¿Todas estas porquerías vamos a enseñar nosotros?”



Como la primera causa conocida de muerte era la diarrea, este médico dijo que teníamos que ir a enseñarle a la gente que hagan agujeros para enterrar sus excrementos. Para nosotros eso no tenía nada que ver con la medicina. En aquella zona cuando empezamos a contar solamente el 15% de la gente tenía algún agujero como baño.

Nosotros creíamos que la gente se enfermaba porque era medio bruta. Conocíamos la enfermedad por los libros: desde que el tipo está con fiebre por la tifoidea o ya ha comenzado con la diarrea y está seco, deshidratado. Nunca vimos en los libros, la historia anterior, es decir el porqué. Entonces, Alvarado nos enseñó que a un tipo que está en cama, supongamos por diarrea, deshidratado, tenemos que ponerle un médico, ponerle un frasco de suero, darle líquido. Tenemos que tomarle la temperatura. Darle algunos medicamentos, posiblemente. Pero él nos dijo que para cada muerte y para cada enfermedad que sufren las personas, hay personas, hay cosas que hay que hacer antes de que esto suceda. Era el asunto del hoyito en la tierra y tapado para que la materia fecal no contamine los alimentos y no se produzcan las infecciones que mataban a los chicos. Había que enseñar a amamantar y preparar las mamaderas. Esto para nosotros era una cosa de locos, porque eso no era responsabilidad del sistema de salud.

Después cuando empezamos a estudiar en serio el problema, nos caímos de espaldas, porque resulta que muchas mamás no sabían amamantar. Casi le habían obligado a dejar la lactancia materna, con el tarro de leche. Aparte si le daban el tarro de leche y conseguían la leche, no tenían la menor idea de cómo preparar la mamadera y dársela a las criaturas. Había que enseñárselo.

Alvarado, nos marcó un límite territorial y empezó el plan de trabajo. Era un enorme territorio. Éramos dos médicos en ese hospital y había que ir como a 5.000 y pico de ranchitos y casas. Decía que no teníamos que enseñarle todo lo que nosotros sabíamos de la medicina. No hacía falta. Pero había que enseñarles las cosas elementales para que la gente tenga información, para que pueda sobrevivir, para no enfermarse. A veces el dato necesario para no morir. Y eso como no teníamos radio, ni televisión, ni diarios, había que hacerlo persona a persona.

Para llegar a algunas personas había que pasar cordilleras que estaban a más de 4.500 mts de altura. Cuando empezamos, estábamos convencidos de que íbamos a resolver todos los problemas de salud, el hospital, el médico, la ciencia salva al pueblo. Esto es lo que nos habían enseñado y además se lo habían hecho creer a la gente. A tal punto que la gente perdió la posibilidad de acceder, de participar, porque siguió creyendo mágicamente en una medicina a la que, por razones de distancia o de dinero, nunca podrían acceder.

Como era muy grande el territorio, fue dividido en 18 o 19 sectores. De sector se seleccionó un paisano. Un poblador que iba a ayudar a hacer el trabajo, teóricamente. Ese agente sanitario, así lo llamaban, aprendió algo de la ciencia de no morir, de no enfermarse, en un curso que dábamos nosotros de acuerdo a las instrucciones que nos impartía Alvarado.

Una vez que el agente sabía contar muertos, contar enfermos y transmitir la información, comenzamos a trabajar y a los meses nos reunimos todos de vuelta para saber qué era lo que habían contado ellos. Haciendo palitos en un pizarrón o en un papel, contábamos de vuelta. Ahí cambia la historia. Después de los tres primeros meses me empezó a entrar por los ojos, una realidad que yo antes no veía. Empecé a ver la cosa de otra manera. En ese tiempo, en Jujuy, un drama era la tuberculosis. El hospital de Tuberculosis de Jujuy estaba saturado de gente con pulmones destrozados.



Entonces Alvarado nos mandó a buscar tuberculosos. La consigna era muy simple: a todo tipo que tosía había que hacerlo escupir en un papel y con un palito sacar una parte, extenderlo en un vidrio y ponerlo en cajitas, con un pedazo de tela adhesiva, donde iba el nombre del paisano y mandarlo al hospital. Entonces se armó un lío, porque en seis meses habíamos encontrado 140 tuberculosos, que la medicina institucional no había encontrado. Cada vez que salíamos a buscar o a contar algo se armaba un lío, porque otra de las consignas era que si encontrábamos enfermos había que llevarlos al hospital y en el hospital no querían más trabajo, porque no había enfermeras ni médicos suficientes.

Esta experiencia piloto fue la primera que hicimos en esa zona de la Quebrada de Humahuaca. Después seguimos en otras zonas y llegó un momento en el que 50.000 ranchitos de Salta estaban controlados con este sistema, mientras era una experiencia piloto, no era tan grave. Cuando el programa se extendió, la cosa se puso seria, porque era una medicina hecha por el mismo pueblo. Empezó a haber algunos conflictos con las federaciones médicas. Los bioquímicos se hicieron representar ante la justicia porque decían que el asunto de detectar tuberculosos era la función específica de la ciencia de la bioquímica. Los médicos nos acusaban de que era curanderismo. Cuando las acciones para curarse o salvarse de la muerte las asume el pueblo, para la medicina institucional es ilegal, porque según la ley ¿quién puede curar? El médico solamente.

También el círculo de las enfermeras se enojó porque al paisano le enseñamos a vacunar. Jujuy, en aquel tiempo, tenía alrededor de 380.000 habitantes. Para toda la provincia, había 4 personas entrenadas y autorizadas para colocar la vacuna BCG, con una camioneta y un chofer. Y esas cuatro personas tenían que vacunar a toda la provincia. Imagínense, más o menos después de recorrer 280 años, posiblemente hubieran vacunado a todas las personas que había que vacunar. Nosotros enseñamos al agente sanitario a dar la vacuna triple, doble y Sabin. Las enfermeras dijeron que era ejercicio ilegal de su profesión. Nosotros, conflicto más, conflictos menos, seguíamos.

Este tipo de programa que nos enseñó Alvarado, es lo que la tecnocracia internacional, los intelectuales, han bautizado en 1978 cuando se reunieron en Alma Ata, como APS.

Entonces, Atención Primaria, simplemente, es hacer primero lo que hay que hacer primero, con algunas otras cosas. No sobre una parte del territorio, sino sobre todo el territorio, en todos los niños, en todas las mujeres, en todas las personas, en todas las casas. Alvarado no nos perdonaba el 80% y decía: “Mire, doctorcito, si este trabajo Ud. lo hace solamente sobre 20 personas, Ud. va a tener dos problemas. Primero que los chicos que están aquí, que han recibido la antisarampionosa van a ser privilegiados, porque no se van a morir de sarampión y éstos sí se van a morir de sarampión. Entonces Ud. conscientemente le otorga a uno el derecho de salvarse y al otro no, Ud. no puede ser el responsable de salud en esa zona. En segundo lugar, toda esta gente que usted ha vacunado va a estar al cohete, porque la epidemia de sarampión la vamos a tener lo mismo, con la gente que usted no ha vacunado, o sea que la epidemia la vamos a sufrir lo mismo”.

Nos enseñó un concepto que él llamaba **cobertura útil**. Esto es importante. Si no hacemos las cosas con cobertura útil, es prácticamente igual que no hacerla. Es decir, si yo no les doy a todas las madres la información necesaria para preparar las mamaderas, la mortalidad o la tasa de desnutrición no se va a modificar mucho.



Con este concepto que se le incorporó a la atención primaria, hemos estado y seguimos trabajando hasta ahora. Para hacerlo, hay que hacerlo sobre todo. Porque hacer una partecita para presentarlo en un congreso, para autojustificarse de que hacemos bien las cosas y que las hacemos, no tiene sentido.

En la década después de que se comenzó a trabajar con este programa en Jujuy, empezaron a cambiar muchas cosas. No solamente la cantidad de muertos y de enfermos empezaron a bajar espectacularmente, sino que empezó a cambiar el hospital, y empezamos a cambiar los médicos que trabajábamos para el hospital. Trabajando así, sí conseguimos resultados, sin que se modificasen las condiciones de pobreza de nuestro pueblo. Yo quiero transmitirles esta esperanza. Cada vez que nosotros contábamos los muertos y los enfermos, contamos tuberculosos, contamos desnutridos, muertos por sarampión, diarreas, muertes maternas, de chicos recién nacidos, cada vez nos convencemos más de que esta medicina, la medicina social, medicina con el pueblo, es parte de la solución del problema. No toda la solución, pero por lo menos vamos a cumplir con el objetivo que tiene todo sistema de salud, aquí y en cualquier parte del mundo. El único objetivo que tiene todo sistema de salud es hacer que haya menos muertos y menos enfermos. Cuando empezamos a trabajar, por ejemplo, con desnutrición que es uno de los problemas más difíciles de resolver según los tecnócratas, los políticos y los burócratas. Según los médicos, la desnutrición no es un problema médico, porque es un problema social, es verdad. Nosotros partimos al revés, asumimos durante el proceso la función de camilleros de guerra. No éramos culpables de la guerra, pero como camilleros de guerra sentíamos la necesidad de juntar al que estaba mal y tratar de curarlo. La primera tarea que teníamos que hacer era saber cuáles eran los desnutridos, porque ni siquiera las mamás podían diferenciar un desnutrido de un normonutrido (nivel normal de nutrición) y nosotros tampoco. La única forma es medir la talla, pesarlo y ubicarlo en una gráfica de ordenada, la gráfica antropométrica. Es lo que nos enseñó Alvarado: “Primero cuenten: cuenten y pónganle nombre y apellido. No basta decir que tenemos el 20% de desnutridos, tenemos que decir: Juan Pérez, Josecito Gutierrez, etc, etc..., están desnutridos y no solamente eso. Tenemos que saber quién es la mamá, y quién es el papá, donde viven, si queremos resolver los problemas”.

Ahora, si queremos presentar un trabajo en un congreso de pediatría me conformo con contarlos, sacar el porcentaje, la tasa y presentar el trabajo para quedar bien. Así se ha hecho una investigación. Pero acá la cuestión no era investigar cuántos desnutridos había. La cuestión era ¿qué se podía hacer con ellos?

Bueno, en la primera vuelta nos quedamos con 3.000 desnutridos. Nosotros ya sabíamos que solamente el pueblo salva al pueblo. Eso ya lo habíamos aprendido nuevamente en la década del 70. Y bueno, la única herramienta que tiene el pueblo para salvarlos, llamase: madre, vecina, abuelo, papá, agente sanitario, médico, si es que el médico está con el pueblo. Esos son los elementos a los que nosotros recurrimos para tratar de recuperar los chicos. Con los recursos de la comunidad. ¿hay papas? Que coman papas. ¿hay habas? Que coman habas. Si eran poblaciones de aborígenes cazaban a hondazos perdices o conejos, y con algarroba o con lo que venga. Todo cristiano que camina, si puede acceder a comida, se nutre, los desnutridos engordan y si conseguíamos leche de los programas materno – infantil, en buena hora. Empezamos con el 29% de desnutrición y aprendimos que en 50 días el desnutrido agudo estaba en la graduación normal del peso para la talla. No entramos con los



desnutridos crónicos, porque ya sabíamos que para la desnutrición crónica no tenemos herramientas. Ya es una víctima, una secuela del daño social. Pero la responsabilidad era salvar la cantidad de chicos que iban naciendo. Tratando de prevenir que se desnutra, dando de mamar. Prevenir que se desnutra, haciendo una buena alimentación, enseñándoles a las madres.

Transmitiendo información solamente, llegamos a tener entre un 2 y 4% de niños en estado de desnutrición aguda y los podemos mantener durante uno, dos, tres, cuatro años. Con ese dos o tres por ciento de desnutrición aguda que existe, realmente no podemos hacer nada. Son niños que han nacido mal, en una situación extrema de desastre o abandono.

Porque no solamente de memoria hay que vivir, creemos que si el equipo de salud, si el pueblo no tiene clarito que se puede evitar la enfermedad y la muerte no hay nada que nos haga salir de nuestras casas, de nuestro egoísmo, de nuestra apatía. Pero cuando el pueblo, las enfermeras, los médicos, saben que se pueden evitar muerte, enfermedades, y aún la desnutrición, la gente se pone a trabajar. Eso es el motor, la toma de conciencia, la responsabilidad de que podemos hacer algo. Si no vamos a hacer como hizo toda la intelectualidad argentina, sentarnos en una silla a llorar, a hablar mal de los demás y echarles las culpas, a cosas ajenas de las desgracias que nos suceden a nosotros.

Así que nuestro consejo para los trabajadores de la salud, es que tratemos de aprender todo lo que el pueblo necesita y traten de hacer participar al pueblo de toda esa información que los sistemas de opresión, la oligarquía, las élites le han prohibido y le han quitado a la Argentina. Transmitiendo eso ya damos el gran paso. Después solamente queda el último y el supremo nivel de participación, es decir: vamos a participar del poder y si llegamos al poder como llegamos nosotros, vamos a poder hacer realmente la cosa participativa, porque no se participa, a nuestro entender, si no se tiene la mano en la manija.

NORA ELICHIRI.

Quería agradecerles la posibilidad de estar acá y compartir con Ustedes este encuentro. Habíamos acordado que íbamos a hablar de la Filosofía de la A.P.S, pero no vengo a hablarles de teoría, porque creo que de teoría estamos al tanto. Sabemos cuáles son los conceptos subyacentes a la Filosofía de la Atención Primaria de Salud: conceptos de equidad, de participación comunitaria, de descentralización de servicios, etc. Pero...sabemos también lo difícil que es la implementación. Quiero hablar de los obstáculos en la implementación. Hay una distancia muy grande entre los objetivos que se fijan y la implementación lograda. Muchas veces, cuando se habla de participación, sabemos que no es tal, que sólo es simbólica porque en realidad no se participa en la toma de decisiones.

Quiero relatar algunas experiencias que estamos realizando al intentar una descentralización de los servicios de salud en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y confrontarlas con experiencias llevadas a cabo en otros contextos.

Yo estuve muchos años fuera de la Argentina...¡18 años! Si bien en términos de procesos históricos es poco, en cuanto a historia personal es muchísimo. No diré que fueron años fáciles, tuve que empezar desde cero en varios países y dejé afectos importantes en cada lugar que viví. Pero, tuve la posibili-



dad de trabajar en Chile, Estados Unidos, México, Nicaragua y aprender otras realidades. Por eso, aún a veces me asombro con el contacto con nuestras realidades y con subutilización de los recursos existentes.

La impresión que tuve al regresar fue la de un extraordinario potencial humano desempeñándose muy por debajo de sus posibilidades. Arquitectos trabajando como taxistas, médicos burocratizados en oficinas... ¡bueno!... cosas muy sabidas por todos, pero que duelen cuando se trata del propio país y de la frustración de “mi gente”.

Cuando lo escuché a Norberto Liwski, que mencionó esta filosofía compartida y lo que sucedió con los integrantes del equipo de salud, reflexioné que, en general, en nuestro país la formación universitaria no se orienta a esos criterios, ni a los supuestos filosóficos que implican. Lamentablemente, la formación universitaria tiende a modelos de enfermedad y no a modelos de salud (lo constatamos en medicina, psicología, odontología, etc).

Vemos también que los planes de estudio de las carreras universitarias no están orientados en función de los lineamientos de los planes de salud existentes, ni de las necesidades y requerimientos del país. Muy tempranamente, desde la supuesta neutralidad pedagógica, estamos formándonos para la práctica individual del consultorio privado.

En este momento, por ejemplo, en la Facultad de Psicología, donde trabajo, el perfil de la carrera, apunta a la formación del psicólogo clínico tradicional de práctica de consultorio y desde un enfoque no pluralista. Entonces ¿qué pasa cuando queremos poner en práctica planes con un abordaje comunitario? Evidentemente, no estamos preparados, los profesionales no conocen otros abordajes y de esta manera se improvisa mal. Tampoco estamos preparados para trabajar en equipo de manera interdisciplinaria, en la práctica observamos que a lo sumo se trabaja multidisciplinariamente. Es decir con trabajos paralelos, yuxtapuestos. Cada cual en su rincón haciendo lo suyo, tomando la partecita del sujeto que le corresponde, pero sin una visión integral, ni una articulación entre disciplinas. Y ¿por qué?

Generalmente se menciona que tenemos distintos códigos o distintos lenguajes en las diversas disciplinas. Que los médicos hablan a su manera, que los psicólogos de otra y ahí centran el problema. No, esto no es solamente problema de distintos lenguajes o de códigos lingüísticos. Es un problema de tipo ideológico, de marco conceptual no compartido, de falta de interacción interdisciplinaria, implica interacción.

Muchas veces las distintas disciplinas están trabajando paralelamente porque no hay acuerdos y creo que tendríamos que abocarnos a un enfoque interdisciplinario, lo cual requiere trabajo en grupo, discusión, polémica, cooperación. Pero este enfoque no es sólo teórico, sino desde las problemáticas, que está presentándonos la comunidad. El equipo interdisciplinario debe articular sus respuestas, no solamente desde la conceptualización, porque la teoría tiene que servir para resolver los problemas de la realidad. Muchas veces vemos que se trata de ajustar la realidad al libro y no al revés. Proponemos, entonces que la teoría sirva para resolver los problemas que la realidad plantea.

Otro tema crucial es el poder económico en salud. ¿Quién toma las decisiones? ¿A qué se dedica el presupuesto? ¿Cómo se ejecutan las distintas estrategias?



El discurso predominante menciona la carencia de recursos y esto no es tan cierto. Recursos humanos hay. En otros contextos no los hay, pero aquí los recursos económicos no son tan exiguos como se sugiere. El problema es ¿cómo se distribuyen esos recursos? ¿Qué es lo que se prioriza? Para ilustrar este punto referente al poder económico voy a relatar brevemente dos experiencias en salud, en las cuales participé, con diferentes enfoques respecto a la utilización de recursos.

La primera experiencia que relataré se llevó a cabo en Nicaragua. Yo participé allí con un equipo interdisciplinario que se formó en México y realizaba tareas de docencia, investigación y asesoría en salud mental. Cuando estábamos trabajando en la ciudad de León (segunda ciudad del país, aproximadamente 50.000 habitantes) en el programa de Salud Escolar, no se contaba con recursos humanos, ni económicos suficientes. Por ejemplo, disponíamos sólo de dos psicólogos en toda la ciudad.

No contábamos con datos sobre la situación de salud del niño en edad escolar. Se planteó entonces efectuar un diagnóstico de la situación, que se llevó a cabo con los estudiantes de 2º año de la Facultad de Medicina. En ese momento yo participaba de la reformulación curricular de Medicina.

Desde la formación inicial se planteó una modalidad de aprendizaje que integró el trabajo con el estudio, desde lo específico del campo médico.

La continuación del trabajo con el estudio no era una propuesta nueva ya había otras experiencias documentadas de integración estudio-trabajo como, por ejemplo, de Cuba. En esa experiencia, la situación del trabajo estaba vinculada a la producción. Las propuestas que se estaban intentando en Nicaragua en ese momento derivaban del modelo cubano. Por ejemplo que el estudiante participara en la recolección de café, en cortar caña, etc.

La nueva propuesta consistió en que el trabajo tuviera que ver con la especificidad disciplinaria y profesional. Desde una concepción del aprendizaje que intenta articular la teoría y la práctica y procura una necesidad porque no había suficientes profesionales. Desde el primer año el alumno se insertaba en terreno. Aquí surge la supuesta neutralidad pedagógica. No hay neutralidad pedagógica. Detrás de cada modelo educativo hay un concepto de hombre, una filosofía subyacente y una práctica concomitante.

En nuestras universidades aún se enseña primero lo teórico y se deja para el final la práctica. Tomemos como ejemplo dos modelos de formación: el del médico y del psicólogo. En ambas carreras se ve al comienzo todo lo referente a contenidos teóricos y queda para el final lo referente a las prácticas clínicas. Esto fomenta un saber de tipo académico, por un lado, y por otro, un saber “construido” al egresar de la carrera e insertarse este nuevo profesional en el ámbito laboral. Podría decirse que recién se “aprende”... ¡al comenzar a trabajar!

Desde esa concepción del aprendizaje, en el cual el sujeto es sólo el receptor pasivo de información, se posterga la práctica para cuando se “acumule” suficiente información, marcando una disociación entre formación profesional e inserción laboral. De esta manera se enfatizan aprendizajes superestructurales basados en estrategias memorísticas. El sistema de enseñanza genera entonces un pensamiento escindido y desconectado de la realidad más próxima.



El reordenamiento curricular que se realizó en la Facultad de Medicina de León incluyó el concepto de producción (trabajo) y el de organización social. Inicialmente se efectuó un diagnóstico de la situación de salud de la población y en función de los resultados se demarcaron 4 áreas problemáticas:

- 1- Materno –Infantil
- 2- Trabajo
- 3- Salud Mental
- 4- Control y defensa del medio ambiente.

Estas áreas se consideraron como vías de acceso a la problemática de salud integral y no como departamentos estancos...

El trabajo, desde la especificidad de salud, combinado con el estudio, fue entonces el articulador de los diversos componentes del proceso formativo del estudiante de medicina. Esta integración estudio-trabajo, facilitó que el estudiante se insertara en el contexto social donde se dan los procesos salud-enfermedad y a la vez permitió que el estudiante brindara un servicio a la comunidad.

Pero...ustedes me dirán ¿qué trabajo puede realizar un estudiante de medicina en primer año desde su especificidad? Se entiende claramente la inserción del estudiante en el trabajo productivo en general, pero no queda tan claro como insertarlo en trabajos vinculados a los contenidos teóricos de la carrera. El eje que se formó en primer año fue el de relación médico-paciente. Algo tan descuidado en este contexto, que veo tan deteriorado.

Con un trabajo realmente maravilloso, los estudiantes (que eran muy jovencitos) participaron todo ese año en tareas vinculadas a ese eje programático. (Este informe puede consultarse en CODESEDH). Es decir, cada año de la carrera tuvo un eje estudio-trabajo que se articuló alrededor de las áreas problemáticas.

Nuestro equipo interdisciplinario apoyó los siguientes ejes:

- 1º año: relación médico – paciente.
- 2º año: Salud escolar
- 3º año: paciente dispensarizados
- 4º año: salud materno –infantil.

Yo participé en la coordinación del eje de 2º año sobre Salud Escolar. Ese proyecto abarcó una población infantil de 6 a 14 años. Con escasos recursos económicos, con el apoyo y entusiasmo de los estudiantes (2º año tenía un total de 500 alumnos) y con un mínimo equipo profesional se realizó una investigación epidemiológica que cubrió el total de la población en edad escolar (25.000 niños). Cada estudiante realizó el seguimiento de 50 casos durante ese año de trabajo, con control de peso, talla, medición de perímetro cefálico y pliegue cutáneo, inmunizaciones, visita domiciliaria para efectuar una entrevista a la familia y visita a la escuela con entrevista al maestro.



Muchos dirán ¿cómo? ¿Investigación en el 2º año de la carrera? ¡si aún los alumnos no cursaron estadística y metodología!

La pedagogía tradicional diría “primero metodología y estadística” y “después participar como ayudante de investigaciones”. No, nuevamente. No es neutra esta concepción. Sabemos que cuando nos recibimos e intentamos iniciarnos en investigación, no lo logramos hasta que empezamos a hacerla, por más cursos de metodología que hayamos realizado, porque...se aprende en la práctica, articulando teoría y práctica.

En esta experiencia se incluyeron los contenidos de estadística y metodología, conjuntamente en un proyecto de investigación epidemiológica en el cual participaron los estudiantes. Y al hacer esta investigación en terreno, por ejemplo, se hizo un relevamiento de datos de enfermedades prevalentes, pero además un censo de inmunizaciones y la campaña de inmunizaciones.

Justamente en el año que yo regresé a Buenos Aires (1984) tuvimos un brote de sarampión importante aquí en Capital Federal. Yo estaba anonadada, pensando que allí se había erradicado completamente con escasísimos recursos, gracias a la campaña de inmunización hecha por los estudiantes. Pero por otro lado, indignada viendo que acá, en plena Capital Federal... ¡capital latinoamericana tan pretendidamente europea!...teníamos un brote de sarampión que aumentaba el riesgo de mortalidad infantil con recursos humanos, de infraestructura y económicos en general incomparablemente superiores a los de aquel pequeño país.

Entonces al llegar, mi preocupación fue: ¿cuál es el acceso a los sistemas de salud y educación que tiene la población en situación de riesgo social? Observando, lo que a mi parecer se evidenciaba no como problema de falta de recursos, sino más bien de accesibilidad y distribución.

Yo tenía experiencia de haber trabajado donde realmente no había recursos ni económicos ni humanos y aquí el reclamo constante era por la falta de recursos cuando tenemos una concentración altísima de profesionales en Capital Federal.

¿De qué escasez de recursos me hablan? ¿de los económicos? Porque...las inversiones y presupuestos en salud son ¡altísimos! ¡claro! ¡Tenemos alta complejidad y tecnología médica! Eso fue priorizado en los años de la “plata dulce”.

La segunda experiencia que hoy quiero relatarles es sobre un trabajo de investigación que realizamos en el año 1984 en la Escuela de Salud Pública mediante un convenio con la Secretaría de Salud Pública de la Municipalidad de Buenos Aires. Si bien el convenio de cooperación pre-existía en estas instituciones (se había firmado en marzo de ese año) no se había definido tema específico a la fecha de mi inclusión (mes de junio) pero estaba claramente establecido que entregar un informe con resultados en diciembre de ese año. Tarea bastante difícil la que me tocaba ya que los tiempos eran brevísimos y ni siquiera tenía equipo de trabajo propio. Como ya les anticipara, mi preocupación en esos momentos se centraba en la distribución de recursos y accesibilidad. Con docentes de la Escuela de Salud Pública se constituyó un equipo interdisciplinario y junto con ellos se definió el tema: Población Escolar en Situación de Riesgo Acceso a los Sistemas de Atención.

Uno de los propósitos del estudio fue decidir la modalidad y coordinación de los servicios de Salud y Educación.



El segundo propósito se refirió al estudio de las características de la población escolar que se quedaba sin acceso a la atención del gabinete. Al efectuar un relevamiento sobre el tema, habíamos visto en base de datos de otros países latinoamericanos que con frecuencia las poblaciones más necesitadas y expuestas a riesgo eran precisamente aquellas que más difícil acceso a los sistemas de salud tenían y consideramos que la falta de accesibilidad podría en sí ser un riesgo.

El estudio abarcó tres áreas:

- 1- Los cuatro gabinetes psicofísicos de Capital.
- 2- Selección de escuelas municipales con población escolar de riesgo.
- 3- Comunidad (áreas de riesgo según INDEC)

Si bien el Programa de Salud Escolar de la Secretaría de Salud, efectuaba controles de salud en todos los 1° y 7° grados, nosotros recortamos nuestro estudio sólo en los de 1° grado porque consideramos que es el primer ciclo escolar el más sujeto a riesgo educativo, dado que las cifras de más alta repitencia y deserción se producen entre el 1° y el 3° grado, cuestión imposible de realizar con el grupo de 7° porque al egresar del ciclo primario no hay continuidad ni posibilidad de seguimiento (se observa fragmentación en los servicios de salud entre el ciclo preprimario y secundario, sin abordajes comunes, considerados cada uno como ciclo autónomo).

Siempre menciono, que tenemos que ubicar a las instituciones en el contexto histórico –social en el que se crean y analizar los objetivos que se proponen dentro de ese contexto.

Los cuatro gabinetes psicofísicos que surgen en Capital Federal en el año 1978 y se consolidan por decreto en 1979 se prometen realizar controles de salud masivos en los niños de escuelas de Capital.

El objetivo explícito que se determinó (los objetivos implícitos se los dejo para que los piensen, por ejemplo, control) fue el de detectar tempranamente enfermedades inaparentes en todos los niños de 1° a 7° grado de las escuelas de Capital. Esto exigió una altísima inversión de recursos económicos y humanos con formación de numerosos equipos multidisciplinarios rentados. Estos equipos están integrados por fonoaudiólogos, médicos (encontramos muchas especialidades médicas, pero escasísimos pediatras), psicólogos, visitadores sociales, psicopedagogos o licenciados en Ciencias de la Educación, si bien se efectuaban evaluaciones de aprendizaje con instrumentos de dudosa confiabilidad.

Este rastreo de salud llamado “screaming” se utiliza cada vez menos en los países industrializados por antieconómico (en Estados Unidos, por ejemplo, el “screaming” masivo se dejó de utilizar hace dos décadas). Hay dos condiciones fundamentales que deben garantizarse para plantear un “screaming” de la población.

- 1- Detección de anomalías inadvertidas en un número suficiente de casos.
- 2- Contar con la existencia de lugares de derivación para el diagnóstico inmediato y el tratamiento requerido.



Desde una perspectiva costo-beneficio se evalúa el “screening” en base a criterios de:

- a- Eficacia: debe existir un tratamiento adecuado que permita modificar favorablemente la historia natural de la enfermedad.
- b- Efectividad: asegurar el diagnóstico posterior y tratamiento.
- c- Rendimiento: 1) Detección de casos en fase pre-clínica. 2) Sensibilidad y especificidad de las pruebas utilizadas.

A mí me sorprendió la falta de racionalización de recursos, al ver tamaña inversión para efectuar solamente la detección y sin garantizar ninguna de las condiciones que desde un enfoque tecnocrático se impondría.

Tecnocracia ineficiente...no es tecnocracia, es más bien idependencia! Vimos, entonces, que se implantaba un control de salud no demandado por la comunidad, pero con sus fondos. Estos se proponían de manera aparentemente igualitaria con distribución de equipos multidisciplinarios más o menos similares, sin considerar las diferentes necesidades de los sectores a atender.

La distribución de recursos en más o menos igual medida, tanto en el gabinete situado en la zona de Belgrano, donde es poco probable que un niño que ingresa a la escuela nunca haya tenido un control de salud, como el gabinete que abarcaba la zona de riesgo de la Boca-Barracas, donde para muchos chicos ese control de salud era uno de los pocos que habían tenido. Por otro lado, una proporción importante de los niños que asistían a escuelas municipales tenían tres coberturas médicas disponibles, en algunos casos vimos dobles y triples coberturas y en la población de más riesgo ninguna cobertura. Inclusive, llegando al de tener por ejemplo asistentes sociales en los gabinetes que tenían población de riesgo.

Pero, ¿dónde se centró nuestro estudio? Porque debido al escaso tiempo del que disponíamos, teníamos que ejecutar un “recorte” en nuestro proyecto. Ahí nos centramos en el sector que quedaba sin atender por los gabinetes. Entonces definimos que ésa iba a ser la población que íbamos a estudiar, para describir cuáles eran sus características y perfil poblacional.

Al describir la modalidad de atención de los gabinetes psicofísicos, recopilamos datos sobre recursos humanos y materiales existentes y su distribución, las técnicas e instrumentos utilizados en la evaluación y los estilos de comunicación familia-escuela-gabinete.

Al esbozar el perfil de la población no atendida, indagamos en ella las características socioeconómicas, tipo de constitución del grupo familiar y patologías prevalentes en ese grupo de niños.

Nuestro equipo interdisciplinario integrado por psicólogos, dos sociólogos, médico, y enfermera tuvo que trabajar intensamente en ese lapso de tiempo para lograr el relevamiento deseado. Contamos además con el apoyo voluntario de un grupo de estudiantes de Psicología Social, que efectuó visitas domiciliarias.

En el estudio de comunidad, se describió las características del medio socioeconómico al que pertenecían los niños no atendidos y se efectuó una entrevista a la madre (en su casa) para indagar los motivos de la asistencia a la citación para completar la historia clínica del niño. Los resultados de la



investigación están publicados en una publicación interna de ESPUBA (Elichiri y otros “Población escolar en situación de riesgo. Acceso a los sistemas de atención” ESPUBA, 1986=5), la cual queda a disposición de los que quieran profundizar el tema.

En términos generales, se vio que era justamente en las áreas correspondientes a los gabinetes que abarcaban zonas de pobreza extrema, donde se encontraban los porcentajes más altos de niños no atendidos. Era precisamente, el 16% de la población de 1° grado en situación de riesgo psicosocial la que no accedía a la atención brindada por los gabinetes. No analizaremos acá la calidad de los servicios, pero en el trabajo que referíamos antes queda señalado que no existía normatización alguna.

Pero...los altos porcentuales no describen la dimensión de las necesidades y queda claro que no se actuaba fijando prioridades con criterio de riesgo. La grandiosa inversión de recursos, centrada en un segundo nivel de atención, no aseguraba vías de derivación y tratamiento. Al proponer un “screening” hay que tomar en cuenta también consideraciones éticas, ya que se genera una demanda para la cual hay que tener respuestas planificadas. En salud odontológica, por ejemplo, ¿qué sentido tiene el cuantificar las piezas cariadas? Si no garantizamos el tratamiento y si además sabemos que la medida más adecuada es la prevención primaria (está suficientemente demostrada la eficacia del fluor en la disminución de la incidencia y prevalencia de las caries).

En algunos casos las prestaciones están cubiertas por obras sociales (encontramos casos de doble y triple cobertura) y en la población en situación de pobreza extrema no hay cobertura alguna.

No queda entonces justificado el objetivo de detección precoz cuando no se aseguran las posibilidades de tratamiento de los casos que lo requieran.

Pero...¿cuáles son los datos que el sistema reporta? Y ¿cuáles omite? Según datos que incluyen el examen psicofísico de los niños de 1° a 7° grado, la prevalencia de patologías encontradas en orden de mayor a menor frecuencia indica: 1) caries; 2) patología psíquica; 3) pie plano; 4) audición disminuida; 5) visión disminuida; 6) desviación de columna; 7) hernia; 8) criptorquidea.

Cuando confrontamos estos resultados con algunos datos suministrados por los maestros aparecen cuestiones de salud omitidas. En las entrevistas efectuadas a los maestros que atendían a la población de riesgo, ellos reportan déficit nutricional. Estos datos no pudieron ser corroborados porque en los “exhaustivos” controles de salud efectuados a los niños (salvo excepciones de iniciativas personales, y no institucionales) no se registraron datos de peso y talla, pliegue cutáneo o perímetro cefálico. ¡Curiosos chequeos de salud! ¿Verdad?

Quiero aclarar que cuando les relaté que en Nicaragua esos datos los recababan los estudiantes de 2° año de Medicina junto con los maestros, no se contaban con balanzas y tuvimos que llevarlas desde México. Pero aquí...había balanzas. Nuevamente no es problema de recursos.

Entre los copiosos datos estadísticos reportados por los gabinetes, no se encuentra en ninguna parte la categoría de: Déficit alimentario. ¿No los habrá en la población con las necesidades básicas insatisfechas? En la población de riesgo, los datos coinciden entre los suministrados por docentes y equipo multidisciplinario. Ambos destacan como significativos la alta proporción (en esta población NBI-necesidades básicas insatisfechas) de los llamados “Problemas de aprendizaje” (los gabinetes los incluían en la categoría “Patología Psíquica”).



Entonces, no quiero ser simplista, pero prácticamente todo lo que no era clase media, era patología. Desde la conformación de grupo de familia hasta el estilo de aprendizaje del chico, y con algo bastante más serio, como por ejemplo, el crecimiento en esos mismos años de un sistema de escolaridad paralelo, el de las escuelas de recuperación.

A través de este sistema diagnóstico en salud mental una serie de sujetos que no respondían adecuadamente a estas pruebas que, ya les menciono, como culturalmente determinadas, pasaban a engrosar un sistema de educación paralelo. Si revisamos algunos estudios realizados, hay algunos llevados a cabo por Berta Braslavsky, sobre la composición, perfil de población de las escuelas de recuperación, vemos que estas escuelas predominantemente están constituidas por chicos de sectores de clase baja; es decir que ahí hay un modelo cultural distinto, que no es el de la escuela, pero eso no implica que haya deficiencias intelectuales, ni que todos esos chicos sean orgánicos. Si bien puede haber secuela, secuelas de daños de desnutrición, no es tan alto el porcentaje. Como que la escuela tiene un rol muy importante y en estas edades -6/12 años- es como que la patología recae en estas áreas.

Entonces, ¿qué hacemos? Esta investigación no fue, como Ustedes se imaginarán muy recibida, hubo intentos de transformaciones inmediatas. La propuesta nuestra era que se elaborara un programa de salud escolar. En este momento estamos nuevamente trabajando sobre eso. Y montar un programa que esté centrado en lo que son los lineamientos del plan de salud. Si se está adoptando una Estrategia de Atención Primaria, que “Salud Escolar” esté integrado, pero con un programa centrado en la escuela y que estas instituciones, gabinetes (además muchos de ellos construidos especialmente para este tipo de funcionamiento), pasen a transformarse en Centros de Salud, e incluso los Centros de Salud Mental se transformen en Centros de Salud. Deben estar en el sector en que está la población que más los requiere, tratando de responder a las necesidades de la población que atiende. Estos cuatro gabinetes estaban ubicados en diferentes zonas de la Capital Federal. Por ejemplo uno en plena zona de Belgrano y en el cual la población era de muy bajos riesgos. Otro en la zona del Hospital Rawson, que tomaba justamente la Boca-Barracas, en el cual teníamos las necesidades más acuciantes, porque además de la zona de villas, estaba registrando toda la zona de conventillos, que yo diría que es la de más alto riesgo en este momento para la salud escolar, por el tipo de estimulación. Generalmente un chico en una villamiseria tiene contacto con otros chicos, está jugando en la calle. Hay una serie de estímulos cognoscitivos que están: sale, juega, hay objetos. No serán los juegos didácticos, pero hay objetos para interactuar, para construir y aprender.

Hay otros niños en cambio en las situaciones de hacinamiento de los conventillos que vemos en ciertas zonas de Capital, no hay distorsión en la información, el chico está aislado, muchas veces pasa encerrado en una pieza, porque la madre va a trabajar y es el único sustento familiar, y está privado de una serie de estimulaciones porque la calle es peligrosa. Es decir, ésa sería la zona de altísimo riesgo. De modo que nosotros analizábamos la distribución de personal y parecía que los cuatro gabinetes hubieran sido hechos para la misma población, porque tenían aproximadamente el mismo número de trabajadores sociales, psicólogos, médicos; aunque había una cierta estratificación interna: como que en el gabinete de Belgrano estaba la gente de más experiencia y los más inexpertos estaban en el otro, realmente muy curioso.

Hay otra cosa que quiero señalar respecto al sustrato filosófico de esto: porque había una coherencia tan perfecta en el modelo. Esa coherencia que a veces nosotros no logramos: el modelo era perfectísi-



mo. Porque, además, ¿cuál era el rol, por ejemplo, de las visitadoras sociales? Las visitadoras sociales no salían a la comunidad, porque la modalidad de trabajo era que llenaran planillas. Ellas eran las encargadas de reconstruir la historia social y parte de la historia evolutiva del chico, pero en el gabinete. No se podía salir del gabinete, no se podía casi ir a la escuela, lo único posible era un acceso a la escuela, y ahí veíamos que había un cambio significativo en cuanto al acceso a este sistema de salud de la población. Pero el filtro, en cuanto a que una población se quedaba sin atención, ¿cuál era?

No se entendía muy bien cuál era: si es que había un colectivo brindado por Educación que llevaba a todo el grado; es decir no estaba mediatizado por la decisión de los padres sino que desde la escuela iba un colectivo y llevaba a los chicos al gabinete, pasaban por el equipo multidisciplinario que hacían los distintos diagnósticos, como si fuera tal cual una fábrica de chorizos, pasaban uno atrás del otro, ta, ta, ta, (como en una línea de montaje). Después de salud odontológica, pediatría, uno a uno y ya salía con su diagnóstico presuntivo, diagnóstico que nadie sintetizaba: una historia clínica extensa que nadie sintetizaba, historia clínica partiendo de un modelo de consultorio privado, nuevamente. Hablando de una serie de patologías que pueden ser patologías de clase media, pero a lo mejor no lo son en otro sector; por ejemplo, algo en lo cual se fijaban mucho era co-lecho. Co-lecho puede ser patológico en clase media evidentemente; cuando uno tiene una vivienda en la cual hay disponibilidad, evidentemente que sí. Si la habitación era la única y era la única posibilidad de esa familia, no es igualmente patológico. Pero el criterio de historia clínica estaba orientado a un modelo de clase media.

DR. VICENTE GALLI.

Por ser Director de Salud Mental tengo la suerte de poder andar por todo el país. Algo de lo que se vive acá, en este curso, como clima de afecto, comunicación, confianza, esperanza, lucha y dificultades es hermoso ver cómo se está dando de una manera pareja en una cantidad muy grande de puntos en el país. Por ahora son lugares que funcionan por fuera de los sistemas habituales, corporativos, verticalistas e institucionalizados. En las provincias comienzan a verse más rápidamente posibilidades de que este tipo de funcionamiento penetren en las estructuras y en los sistemas habituales, como, por ejemplo, en Salta, Jujuy, Tucumán, Formosa, Chaco, Santa Fé, Rosario, Mendoza, Córdoba, Río Negro y otros más. Tenemos que tener cariño y cordialidad con las dificultades, y mucha confianza en que, paulatinamente, lo que en este momento parece un sistema imposible de cambiar, lo vamos a ir cambiando, simultáneamente con todo lo que tiene que ir cambiando en el país. Tomando en cuenta que el proceso militar, el sistema de terrorismo de Estado, no fue una casualidad azarosa, ni fue algo que apareció repentinamente y sin antecedentes, padecemos una cantidad de estructuras autoritarias que han venido modificando y transformando la manera de pensar y de ver la realidad, no solamente en aquellas personas o grupos que criticamos sino aún en nosotros mismos. Que nos podamos reír de nuestros propios lapsus, de nuestros propios modelos verticalistas como hablamos de *“los médicos y el resto”* es justamente la posibilidad de que podamos aceptar que todos estamos incluidos en estas pautas autoritarias.

Tomando lo que decía Puga de la *“democracia como ética de la paciencia”*, si se entiende por paciencia no la paciencia escéptica y con solemnidad aburrida, sino paciencia en un trabajo comprometido, aún arriesgado, pero paciencia en el sentido de saber que no hay una transformación revolucionaria



que se haga de un día para otro. No hay una transformación de estructuras culturales que se haga por un manijazo vertical, sea del grupo que sea. Si la ética de la paciencia se entiende como ética del respeto a las personas y aún a aquellos grupos que piensen totalmente distinto y quieren mantener todo sin ningún tipo de cambio y mantener todos los privilegios, pensando que en la medida que vayamos expandiendo la base de sustentación, paulatinamente van a tener que ser incluidos y van a incluirse necesariamente en esa transformación, entonces la ética de la paciencia resulta un arma altamente revolucionaria.

Los intentos revolucionarios en el Cono Sur, o en este conito sur de debajo de todo, hechos desde una carencia de percepción de todos los elementos de poder que una transformación vertiginosa estaba movilizand, generaron reacciones espantosas. Los pueblos hermanos, como Chile por ejemplo, la están pagando muy duro. No significa renunciar a los ideales, sino encontrar las estrategias apropiadas para que la transformación sea posible. De lo contrario, uno cae en un escepticismo solemne también, donde se plantea verbalmente que tiene que cambiar todo, “no se puede hacer nada”. Con eso se hace perfectamente el juego, “la contradanza” de ese minué eterno, a los que no quieren cambiar nada y no les viene nada mal, que los que quieren cambiar, digan que hay que cambiar todo el sistema para poder empezar a hacer algo, es la mejor fórmula para que no pase nada. Este tipo de cosas que están pasando tienen que entenderse además como que si bien están centradas en lo que hace a la atención de salud, como responsabilidad y tarea comunitaria, no es solamente un programa de salud. Lo que decía Norma Galeano evidentemente no es algo que está pasando en el barrio exclusivamente limitado a la vacunación, a la asistencia de la diarrea, de la enfermedad: hace a una organización del barrio que significa una transformación social en la manera de estar viviendo, de estar conviviendo y participando en todas las cuestiones del barrio.

“Modelo” es una manera de organizar un conjunto de representaciones. O un dibujo, cuando se hace un modelo gráfico para dar posibilidad de objetivación. No significa que sea la realidad misma, sino es una manera de hacer un diagrama, un esquema, o de organizar palabras para que puedan dar cuenta de algo y permitir pensar sobre ese algo. Quiero llamar la atención sobre el documento de Alma Ata cuando se dice que la Estrategia de Atención Primaria es la puerta de entrada al sistema, se cae en una paradoja que anula la esencia de esta Estrategia. Se confunde Estrategia de Atención Primaria con primer nivel de atención. En rigor, la atención primaria como estrategia tendría que ser el sistema. Los lugares de mayor excelencia técnica, de mayor tecnología especializada, a los cuales las personas tengan que concurrir para atenciones específicas, tendrían que ser subsidiarios del sistema. Esto es: el sistema regional, comunal, vecinal, con su organización propia y con el equipo de salud, de la que después vamos a hablar, tendría que seguir teniendo la responsabilidad de lo que pase; y el super especialista tendría que ser el técnico llamado para solucionar un problema específico, pero la historia de lo que está pasando allí tendría que ser controlado por el Sistema de la Estrategia de Atención Primaria. Rápidamente las personas atendidas por la parte especializada, tendrían que volver a su comunidad, y que este “service especializado” sea eso: un service especializado y no el sistema idealizado. Para que ello se dé, a mí me convence bastante este modelo para pensar sobre ejes conceptuales de la APS ¿Cómo se puede pensar los sistemas de salud según las definiciones de salud? Sabemos que una de las cosas más difíciles de definir es **Salud**. Es mucho más fácil definir enfermedad y mucho más fácil tener caracterizaciones metodológicamente validadas de lo que es enfermedad. Y también sabemos que, en muchos casos, metodológicamente validadas erróneamente, en la medida



en que lo que aparece como síntoma o enfermedad es utilizado como materia prima para alimentar los circuitos empresariales o académicos del modelo médico hegemónico.

Primera definición: si a la salud se la define solamente como “ausencia de enfermedad”, el gran **actor** en esa tarea de luchar contra la enfermedad es el médico; el **escenario** en el que se desarrolla la tarea es el hospital o la clínica, porque el **objetivo** es la eliminación de la enfermedad, no importa el objeto-soporte, el sujeto portador de la enfermedad, sino importa la erradicación de la enfermedad o la solución de la enfermedad. El modelo preciso intenta conectar definiciones de salud con actores, escenarios y objetivos en relación con esa definición. En la historia de la medicina hay una cantidad de cosas muy siniestras y graciosas al mismo tiempo. Con la definición de salud como ausencia de enfermedad, en la época en que la terapéutica respondía a la concepción catártica, se usaban los purgantes drásticos para cualquier cosa. Llegaban a decir los clínicos, cuando internaban a un señor con hidropesía (como se llamaba en aquella época a la retención de líquidos por insuficiencia cardíaca o por problemas hepáticos) que lo habían tratado adecuadamente porque se había deshinchado; claro, se había muerto, pero se había muerto sano. Habían logrado su objetivo, habían resuelto la enfermedad, no importaba el destino posterior de este pobre desgraciado que “accidentalmente” se murió. Esto que parece caricatura antigua sigue pasando en muchas de las tecnologías actuales que se utilizaban en relación con altísimos desarrollos científicos que permiten el tratamiento de muchas enfermedades. Cuando en este momento a una persona que tiene un cáncer que se sabe terminal, se le propone una medicación con citostáticos o una operación absolutamente mutilante, no se está tomando en cuenta la persona en cuestión ni la familia; sino se está tomando en cuenta una lucha, tipo lucha personal entre el sistema médico y la caza del síntoma. La caza de la enfermedad, para ganarle a la enfermedad, que el tipo quede amputado, sin hablar, sólo en estado vegetativo no importa; lo que importa es haber dominado la enfermedad.

Esto hay que entenderlo muy bien y hay que ser muy cordiales: no es solamente algo que hacen los médicos porque son malos y porque funcionan autoritariamente y sin respeto a los derechos humanos. Son pautas y valores culturales que se van incorporando, y que está perfectamente demostrado que cuando los médicos no los realizan, la gente se los demanda y se los pide, porque han pasado a ser un artículo de consumo. Inclusive en las preocupaciones éticas entre cantidad y calidad de vida que se plantea un oncólogo en relación con el cáncer, muchísimas veces es la propia gente la que pide cantidad y no calidad de vida. Por ejemplo –y de esto los médicos en serio sabrán más que yo- los cánceres graves de faringe no tienen demasiada diferencia de sobrevida si son operados o si son tratados con citostáticos, la única y brutal diferencia es que el operado de faringe deja de hablar; y tratado con citostáticos, aunque sea hasta el final, sigue hablando. Y en general hay mejor sobrevida, más tiempo de sobrevida hablando, que operado y silencioso. Sin embargo, si se le plantea a la gente, muchos eligen predominantemente la operación para ganar un poco de cantidad de vida, teóricamente, suponiendo que lo más drástico, lo más amputador va a ser lo que va a solucionar el problema.

Segunda definición: Cuando se fue enriqueciendo la definición de salud y se postuló que la ausencia de enfermedad es salud más un plus de energía y confort, es cuando aparecen los ayudantes del médico y se arma el Equipo de Salud. Aparecen los arquitectos, los asistentes sociales, los técnicos de distintos tipos de cosas y el objetivo de la salud con un poco más de confort y de más fuerza y energía remanente; que mejora la cantidad de energía de trabajo disponible de las



poblaciones. No es un objetivo desde el punto de vista del cuidado de las personas, sino es una utilización de conocimientos médicos, edilicios, arquitectónicos y psicológicos para que la gente rinda más. Cuando se descubre que el color verde, la música funcional y la disminución de ruidos mejora el nivel de producción, entonces se inventa la medicina “del trabajo”. Esto es la medicina que mejora la cantidad de producción del trabajo, no la calidad de vida de los trabajadores. Aunque se mejora la calidad de vida del trabajador dentro de la fábrica, esto es para que aumente la producción, no para cuidar específicamente la calidad de vida del trabajador. Esto también ha ido cambiando, por suerte. En ese momento ya no se habla más de “medicina del trabajo”, sino se habla de “condiciones de vida y salud de los trabajadores”. Lo cual no es solamente un cambio de palabras, es un cambio total de actitud.

Cuando esta definición de salud se amplió, el escenario pasó a ser el “hospital ampliado”. El hospital y también los lugares de trabajo en los cuales había que mejorar condiciones de contexto para que haya rendimiento. Los actores incluyeron ahora al médico y sus ayudantes. El objetivo era, seguía siendo, la eliminación de la enfermedad, más ese poquito de confort que mejora y acelera las condiciones de la recuperación de las enfermedades.

Tercera definición: Resulta que la salud y la enfermedad no se las puede entender exclusivamente desde el punto de vista de que “si existe determinada lesión anatomopatológica o si existe determinado síntoma”. Nacemos, nos desarrollamos, nos hacemos sujetos de la cultura, estamos contentos, o estamos tristes, nos enfermamos o morimos, según como sean nuestras condiciones de vida, nuestro medio laboral, nuestras características sociales, nuestras posibilidades socio-económicas, nuestro proyecto de futuro y nuestras esperanzas. **Entonces la salud es permanentemente un balance, entre el hombre, los otros, la situación socio-económica, su medio ambiente, el contexto cultural, el proceso histórico que le toca vivir.** Si uno acepta eso en esa definición de salud no está dicho que no haya patologías, ni que las personas no tengamos accidentes. Que nos podamos enfermar inclusive la muerte – forma parte del acontecer humano. Que para este tipo de situaciones haya distintos tipos de soluciones, no quita que sea parte de la vida humana y no parte de la vida humana individual, sino parte de la vida humana, pero compartida. Si un chico se muere de diarrea infantil, no se murió solamente un chico para ocupar un lugar en una estadística: Una familia perdió un hijo, una madre perdió un hijo, la comunidad toda, el barrio todo, aunque lo tengan incorporado y se puede hacer el funeral del angelito. No significa que pase desapercibidamente o sea solamente la muerte de un chico, sino es un desgarró para toda esa comunidad.

Desde esta misma perspectiva uno puede plantearse, aunque pueda parecer medio extremista hablar de la muerte, ¿cuál es la manera sana de morirse? Porque si la muerte también es parte de la vida, si no de la vida de un sujeto que muere, es parte de la vida del grupo. Estamos hechos con identificaciones y permanencias de otras personas que nos antecedieron y dejaremos nuestras marcas en las personas que nos sucedan. Si la muerte no es una aventura individual sino es parte de la vida humana, también puede haber modas que hagan que la muerte deje de ser un elemento social, deje de ser un elemento de la vida humana para ser una materia prima para alimentar servicios de alta complejidad. Alimentar sistemas que ganan plata, manteniendo artificialmente la vida. Para nada estoy en contra de la tecnología médica, de los servicios de terapia intensiva y de los aparatos que permiten a una persona que está en una crisis en la cual está en peligro su vida, que se le mantenga su vida, hasta que tenga su cuerpo capacidad de recuperarse. Estoy en contra de la utilización de esa tecnología



para mantener situaciones crónicas, o situaciones terminales, artificiosamente, afuera de la familia, impidiéndoles a la familia y a la propia persona que está muriendo, participar en lo que está pasando.

Si la salud es un balance entre el sujeto, los otros, su grupo, la situación socioeconómica, su historia, el proyecto y todo ese tipo de cosas, los **actores** ya no son los profesionales vinculados a las disciplinas que manejan los conocimientos y las técnicas que tienen que ver con la salud y con la enfermedad. Los **actores** son los integrantes de esa propia comunidad, son sus distintas organizaciones, pueden serlo sus intérpretes, los cantores, los filósofos, los políticos, los poetas, o el cigarrero del barrio. El **escenario** es la organización social misma. El hospital, el Centro de Salud, la ambulancia o el médico en su propio vehículo haciendo una consulta, no son más que trabajadores que tienen que ver con algo que esa comunidad necesita hacer en otros edificios comunes. Si uno piensa un poco esta perspectiva, se da cuenta de que la transformación cultural y tecnológica, no es algo que se puede hacer de un día para otro. ¿Por qué el hospital tiene que tener una característica palaciega, de lugar de poder para determinada casta, cuando en el hospital se hacen una cantidad de cosas que solamente tienen sentido si sirven a la gente que ha tenido que concurrir a ese hospital?

Dentro de ese modelo, **el objetivo** es mucho más amplio de lo que pueda ser solucionar las alteraciones en los estados de salud o curar las enfermedades. Ese objetivo pasa a ser un instrumento para lo que podría caracterizarse como protagonismo, participación y decisión compartida de los actores de esa comunidad, en cuanto al acceso a soluciones en la opción por prioridades, en la elección de tecnologías aceptables y apoyadoras de desarrollo humano y social. Si uno entiende la enfermedad o las alteraciones en el estado de salud como crisis, que son no solamente de una persona sino de un grupo, acepta que hay distintos tipos de soluciones. Fundamentalmente todas las soluciones posibles a los problemas generados por enfermedad biológica o por alteraciones en el estado de equilibrio de salud mental o por dificultades sociales, son poner en funcionamiento posibilidades de recuperación y de reparación de los propios organismos biológicos, psicológicos y sociales. Entonces se descubre y cae como por su propio peso que no hay nadie que sea el detentor del “arte de curar”. El arte de curar no existe. Existen personas que tienen conocimientos y manejan tecnologías, pueden además distribuir su conocimiento y su tecnología mucho más de lo que se distribuye en este momento, pueden funcionar como catalizadores, como ayudadores para procesos de reparación que los propios organismos que los necesitan tienen como capacidad potencial. Un excelente cirujano no tiene el arte de curar, tiene el arte de operar. Si esa persona operada no tiene ganas de vivir, si no tiene proyecto vital, se muere lo mismo. O si ese cuerpo tiene algún otro tipo de falla biológica por el cual no tiene capacidad de cicatrizar y aprovechar la restitución artificial que hizo la operación o la amputación de un órgano afectado que hizo la operación para poder recuperarse, no se recupera. El único que tiene la capacidad de recuperación es el organismo, tomado como organismo biológico. A nivel de los problemas que interactúan entre sociedad y cuerpo, es el organismo social junto con el organismo biológico. Así como un chico dejado en un hospital se muere por abandono, aunque esté técnicamente bien tratado, una persona grande internada por una situación física cualquiera y olvidada emocionalmente por más bien tratada que esté, va a tener muchísimas mayores dificultades para recuperarse que una persona que está en un ambiente acogedor y familiar, que también se puede dar en un hospital general. Entonces si pensamos en lo que están haciendo acá como algo que se ubica en esta definición de salud, salud como un balance complejo donde las enfermedades y los problemas son crisis que nos ocurren por ser seres humanos, muchas de cuyas causas tienen que ser resueltas



a nivel social o de condiciones de trabajo o de características de organización de la comunidad. Para que no aparezca lo que contaba Puga, lo de los chicos con intoxicación por plomo; si no hubiesen ido a ver que había una calle pavimentada con baterías iban a seguir atendiendo chicos con intoxicación plúmbica, se le iban a morir una cantidad de chicos y nunca hubiesen resuelto el problema de base. Se podrían haber hecho especialistas en intoxicación plúmbica y hacer un trabajo para presentar en el mejor congreso de toxicología del mundo, pero no hubiesen resuelto el problema. Este sería el efecto de la disociación entre el trabajador de salud que tiene una tecnología, que atiende solamente la enfermedad sin ver las causas de la enfermedad. El escenario en el que Ustedes se están moviendo está claramente definido y lo pueden ustedes definir mucho más claro que yo en cuanto a lo que es la organización de este barrio. Y lo que están haciendo para Ustedes, y el objetivo, claro, es solucionar los problemas que afectan la salud, pero tiene esto un lugar de puesto intermediario en relación con mejorar las condiciones de protagonización, participación y decisión sobre qué es lo que conviene hacer. Si uno piensa con este modelo, si utiliza este modelo mientras le sea útil para entender algunas de las contradicciones en las cuales estamos insertos, puede entender alguna de las luchas políticas y algunas de las oposiciones, a veces absolutamente paradójales y contradictorias que se dan a proyectos progresistas. Puede entender, además, la dificultad de algunos colegas o muchos colegas para salirse del rol, porque han sido o hemos sido formados como quienes tenemos que derrotar las enfermedades. Por eso se habla del hígado de la cama 26 y de la leucemia de la 32 y no se habla de lo que es importante allí, que es la persona que padece una cantidad de otras cosas, para lo que no alcanza la sola descripción fisiopatológica.

Coincido con el Dr. Puga en que el Equipo de Salud no existe. No obstante, necesitamos tener algún tipo de divisiones del trabajo y separación y discriminación de quienes están habilitados o capacitados para aceptar tales o cuales cosas. La relación con el cuidado de la salud incluyen no solamente a las madres, sino que incluye a todos los integrantes de un determinado grupo humano, se lo llame comunidad, vecindario, familia, etc. El equipo de salud comienza en la propia organización social. Los técnicos, los que tenemos algo para aportar, tenemos que ser exclusivamente intermediarios entre esa necesidad de ese grupo humano y la posibilidad de ayudar a esos procesos propios de reparación brindando esa tecnología.

DR. ADOLFO MANTILARO.

A mí Neuquén me cambió la vida. Yo era un porteño y en 1970 me fui a Neuquén y percibí, con mucha suerte, las grandes cosas que cambiaron mi vida: un plan de salud, gente muy honesta y una iglesia comprometida. No puedo dividir en mi persona cuánto fui creciendo como ser humano. Empecé a desandar el camino del título, el rol del título, y comenzó a crecer en mí una idea que no tenía muy clara, pero ya a los tres años de esta vivencia y a través del tiempo fui siendo cada vez menos médico. A Neuquén se lo agradezco mucho, me permitió ser más un ser humano. Entonces, todas las cosas que como médico pueda hablar están medio teñidas por mí; por consiguiente les pido disculpas si no soy del todo fiel a una proyección del plan de salud, pero no puedo dejar de decirlas con un tinte mío propio.

La población de la Ciudad de Neuquén creció de manera explosiva.



En el año 80 éramos de 90 a 92.000 habitantes, ahora somos 140.000 o sea que unos 50.000 vinieron en 6 años. Y son de Buenos Aires, San Juan, Mendoza, Córdoba, todos paracaidistas que llegamos en distintos momentos. Nuestra provincia tuvo la suerte de tener gente que a partir de 1969 empezó a caminar por este camino de la Atención Primaria de Salud, pero a la vez, también veía que la mortalidad infantil, la materna, la desnutrición eran muy altas, e instrumentó acciones médicas que produjeron impacto en estos indicadores, mejorándolos notablemente.

En Neuquén se brinda buena salud y no puede ser un elemento de concientización. No es un elemento que va a llevar a la participación.

Porque la salud suena administrativamente, muy bien dada, paternalista, dirigida con una continuidad desde hace 15 años, y las cifras de mortalidad, desnutrición bajan ¿Qué vas a cambiar entonces? En la ciudad de Neuquén todos los centros están armados; la ciudad tiene 140.000 habitantes y diez centros. Cada vez hay más gente, no damos abasto. Un chileno me decía: “¿sabe usted por qué venimos nosotros?” Muchos de ellos vienen por razones económicas. Este chileno me decía que no venía por la persecución. Decía “venimos a Neuquén porque aquí siempre hay un pedazo de tierra, no nos echan, tenemos changas y atención médica gratis”. Para mí fue una definición muy interesante de por qué un individuo podía sentirse contenido, porque si no tenés un peso la atención médica la tenés, seas argentino o extranjero, no se te pide documentos.

En cada barrio de la Ciudad de Neuquén hay varias escuelas y un centro de salud. Comenzamos el trabajo con el Licenciado Osvaldo Curone. Con él nos propusimos ver qué pasaba con la gente que trabajaba en salud y con la que estaba en educación. Empezamos por ver qué era lo que nos unía, cómo podíamos integrar acciones desde problemáticas comunes. Nos entrevistamos con maestras, directoras, supervisoras de distrito, etc.

En Neuquén hay un plan educativo provincial que nuclea a las escuelas, las que son centralizadas por una escuela madre, que tiene el equipo más importante de docentes, articulándose con las escuelas satélites para mejor utilización de los recursos. En el comienzo de nuestro trabajo priorizamos las escuelas periféricas, las de los alrededores, y en las reuniones con los docentes preguntábamos, por ejemplo, “a usted Sra. Directora, ¿qué le parece que hay que hacer?” y ella nos contestaba: “Acá los chicos vienen alcoholizados o los papás viven alcoholizados y entonces los chicos no pueden rendir. Hay problemas con drogas...la inhalación con Poxiran. La basura invade la escuela. Los chicos tiran las cosas...La educación sexual, ni hablar...cada vez hay más embarazos...y ustedes pueden encargarse de esto porque son los expertos”. A lo cual le explicamos que “estamos para que Ustedes y nosotros nos encarguemos de los chicos, y si los chicos son un fiel reflejo de la comunidad donde están participando, ustedes y nosotros empezaremos a interesarnos de la comunidad que esos chicos representan en este lugar (escuela)”.

En la Ciudad de Neuquén, hay 106.000 chicos, de los cuales 60.000 están yendo todos los días a la escuela ¿Qué se puede hacer con 60.000 chicos?

En Capital Federal, de cada 6 personas una va a la escuela, primaria, secundaria, terciaria. En Neuquén, de cada 3 personas, una va a la escuela. Cada año, hay que abrir en estos barrios una nueva escuela con diez aulas. La natalidad de Neuquén es de 34 por mil, solamente en el hospital nacen 3.000 chicos anualmente. Otros tres mil nacen en clínicas, sanatorios, etc. Evidentemente el frío ayuda para que seamos más “natalistas”.



El hospital de mayor complejidad tiene como zona de influencia toda la Provincia, que se subdivide en zonas sanitarias con sus respectivos centros. Cuanta mayor prevención se haga en los centros de salud, menor cantidad de internaciones se realizarán en el hospital de alta complejidad. Esto que parece tan simple, no lo es. Aún los centros de salud enfatizan la alta complejidad y no la prevención.

Aún la participación popular no es tal. La idea de participación popular está tremendamente politizada por grupos. Antes de las elecciones, médicos de diferentes partidos e ideologías, incluidos los radicales, andaban muy preocupados por la salud de la población y hasta atendían en la casa. Después de las elecciones no quedó nada. Había grupos de partidos políticos que enseñaban a leer y escribir, por poco te lustraban los zapatos, y después no pasó más nada. Tampoco desde la salud es fácil: no es fácil llevar a la práctica lo que a veces decimos, “nos vamos a reunir con la gente y que la gente participe”. Pero después ¿cómo haces para desandar la estructura? ¿para que la estructura se ablande, reconozca la problemática y el análisis de la realidad de la población y la refleje en su programación? No es tan fácil. Yo creo que hay que exigir que las estructuras tomen la responsabilidad que tienen para volcarla donde la deben volcar, y todo este juego no nos resulta fácil.

Ahora, volviendo a nuestros primeros encuentros con las escuelas, les preguntamos qué es lo que querían, qué es lo que podíamos abordar. Aclaremos que nosotros éramos solamente dos personas, que no había todo un equipo detrás nuestro, de pedagogos, de psicólogos, ni nada por el estilo. Había una estructura pero que no sabíamos cuánto rendía. Las escuelas nos contestaron que un tema que siempre necesitaron abordar era Educación para la Sexualidad, también mencionaron temas como Saneamiento Ambiental, basura, alcoholismo y otros diez temas más.

Los únicos temas que podríamos abordar seriamente eran: Saneamiento Ambiental, porque había entre nosotros un muchacho que era experto en esto; alcoholismo porque el Servicio de Alcoholismo tenía ganas de empezar a abrirse; y Educación para la Sexualidad, porque uno de los que trabajábamos en el Área Programática, Josefina Luro, estuvo viviendo en Venezuela, donde realizó una interesante experiencia en este campo. Armamos talleres para cada uno de estos temas. Otra de las cosas que estaba en marcha era todo lo que implicara prevención odontológica. Normalmente, entre las caries y problemas de aprendizaje se mueve la patología del escolar. Porque no sabemos qué ver en el escolar. Cuando las escuelas nos piden “vengan a ver a nuestros chicos”, es un planteo del año 40, cuando existían los médicos escolares. Hay que ver a todos los chicos...no sabes para qué, pero hay que ver a todos los chicos.

¿Idea de riesgo? ¿Idea epidemiológica? No es claro. Pero, “Usted veáme los chicos”, pero, ¿para qué? ¿con qué objetivo? ¿No convendría más charlar con los chicos, que verles las bolitas, auscultarles el corazón, ver si tienen pie plano o escoliosis? ¿No sería más conveniente que charlemos por qué se droga o cuál es su problemática con su familia?

Por ejemplo, en control del escolar, con una simple cartilla las maestras hacen las pruebas para la visión. Según esto, nosotros los hacemos ver por el oftalmólogo a los que lo necesiten. También trabajamos con una historieta muy sencilla, el “Súper Limpito”. Nosotros hicimos el guión y un dibujante que hay entre nosotros hizo la historieta sobre la caries, las bacterias, etc. Los chicos en la escuela la trabajan, teatralizándola, pintándola. La llevan a sus casas, donde ellos mismos les dan la clase a sus padres sobre dentición y limpieza. También con el problema de las moscas.



Entonces el “Súper Limpito” salió con una historieta, donde está la tetina, las moscas, el dulce, etc. Y lo gracioso es que con esto, un grupo de cuatro personas se mandó una obrita de teatro, una dramatización de la historieta, y 5.000 chicos vieron la obrita de teatro sobre la basura, cómo el perro venía y rompía la basura. Un chico hace de perro, se cuelga de la bolsa de basura, la rompe, la basura va al río, viene un yanqui y en vez de sacar una trucha del río saca un montón de basura. Así, esos 5.000 chicos sin que se dieran cuenta vieron una clase de saneamiento ambiental.

Para los maestros, que no están muy habituados a la Atención Primaria de Salud, estas “nuevas” ideas y manera de trabajar no les era fácil de “digerir”. Los problemas de caries y cuidado bucal se trabajan de igual manera, con folletos, afiches, etc, y se manejan con los chicos. Para el alcoholismo se hicieron encuestas, manejadas por las maestras. Nosotros no trabajamos con el alcoholismo, sino “sobre el alcohol”. Porque la patología del alcoholismo es una situación en la cual no se puede trabajar, porque ¿qué haces con un alcohólico? En la escuela no se puede hacer nada. Pero se empezó a trabajar sobre qué era el alcohol, y se trabajó con los chicos sobre todo. Se hicieron talleres, con esta metodología: por ejemplo hoy hacemos el taller y se plantea una tarea para la semana. Durante esa semana se trabaja en la escuela, en el Centro de Salud, y desde el Centro de Salud se trabaja en las casas. Por ejemplo, en una determinada zona trabajamos con siete escuelas y con el Centro Peri-férico sobre alcoholismo, y en vez de que apareciera la palabra “oso”, “mama me amasa”, etc, en el cuaderno de los chicos, empieza a aparecer la palabra “alcohol”, la palabra “droga”. Conceptualizar la relación del mundo que nos circunda. La palabra “basura”. Qué quiere decir basura y cómo se relaciona con un paraje cercano.

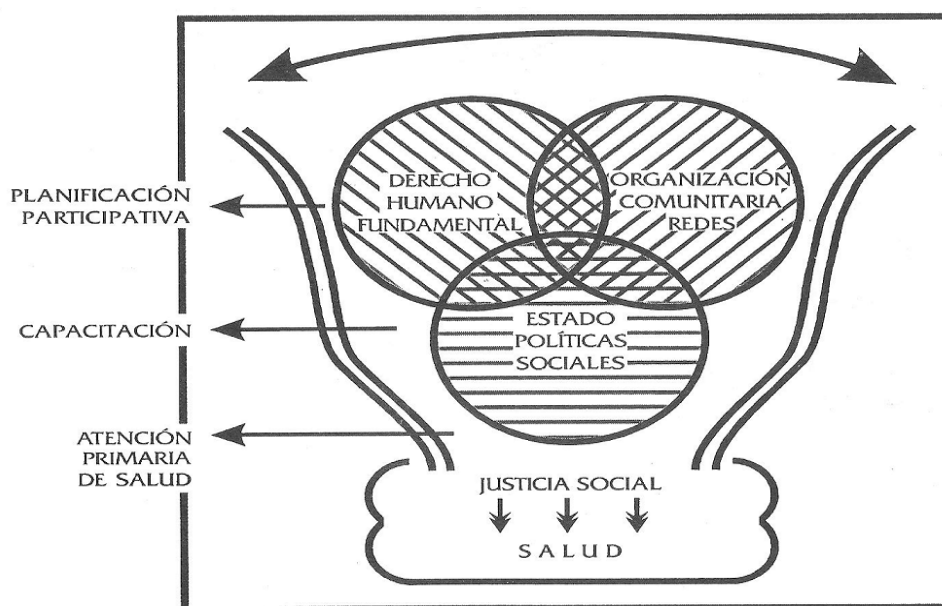
También trabajamos con el problema de los piojos. En Saneamiento Ambiental trabajamos la cuestión de los piojos. Comienzan las clases y los piojos están de fiesta. Acá podemos ver cómo la intersectorialidad es una realidad. En el Área Programática no tenemos ningún dibujante. Pero hay gente muy capaz en Educación, que sabe dibujar, que sabe dar un código, que sabe interpretar mensajes. Con esta mutua colaboración hicimos 25.000 volantes referidos al tema de los piojos, y cubrimos los primeros y segundos grados. Este volante llega a cada chico y su familia y a la maestra por supuesto. Por ahí puede haber alguna maestra que piense que esto es una idiotez y lo deje de lado. Pero la maestra que quiere, lo pinta, lo gráfica, lo dramatiza con los chicos: uno hace de piojo y así no lo olvida más. En el Centro de Salud trabajamos cómo curar los piojos, es decir, no pusimos la medicación en la escuela. La prevención la ponemos en la escuela y el tratamiento lo hacemos en el Centro de Salud, donde continúa el trabajo que se inició en la escuela, la enfermera, el agente, la asistente social.

Considero que todo esto que les he dicho de Neuquén está aún en pañales, con mucho en ideas, con mucho adentro del corazón, y otro poco que se está haciendo. No porque la gente no trabaje, sino porque, y esto lo quiero acentuar, la atención primaria es una ideología. No es solamente una forma de asistencia. No es fácil cambiar por miedo de esta estrategia, la ideología de nuestras mentalidades en un lugar como Neuquén, donde las cosas están bien hechas.

Hay gente que lo hizo antes que nosotros; hay que revalorizar la historia; nada de todo esto es nuevo. A lo mejor en los años 50 o 60 hubo personas que solas lo hicieron a caballo, o sea que nada de esto es obra del todo nuestra. Debemos retomar los hilos, estar atentos, y si hay una posibilidad, interrelacionar, o sea hacer una trama entre los que tienen una actitud de servicio.



LIBRO SALUD COMUNITARIA. DERECHO HUMANO FUNDAMENTAL.
EL ROL DE LAS ORGANIZACIONES COMUNITARIAS Y DEL ESTADO.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA.

Luego de una prolongada y altamente comprometida gestión del Profesor Mario Oporto, al frente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, le sucedió en el cargo en el año 2005, la Profesora Adriana Puiggrós.

A su solicitud, continué brindando la colaboración profesional en esa nueva etapa. Dos aspectos deseo destacar de ese período, por un lado la valoración y resignificación del Programa Adolescencia, Escuela e Integración Social, reubicando sus objetivos y contenidos en el plano curricular a través de la asignatura “Construcción de Ciudadanía” con la singularidad pedagógica con la cual fue diseñada, y por el otro asumiendo la iniciativa política de proyectar la Nueva Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, la cual recogía los avances de la aún joven Ley Nacional de Educación, y en la singularidad Provincial, entre otros aspectos, creaba la Universidad Pedagógica Buenos Aires – UNIPE-.

Sobre este segundo aspecto comprendí junto a otros colegas comprometidos con la educación bonaerense, que estábamos en las puertas de un Proyecto académico institucional llamado a contribuir de manera efectiva en los procesos de formación como parte de una escala de valoración docente y como sujetos activos de procesos de transformación institucional que alcanzara los nuevos objetivos planteados por la legislación, tales como la universalidad y obligatoriedad de la enseñanza desde los 3 años, y asimismo la obligatoriedad de la escuela secundaria, para lo cual el Estado debía generar políticas con decisiones de trascendencia histórica. En tal sentido, la Ley Nacional de Financiamiento Educativo fijando un piso de inversión del 6% del PBI, ha sido sin duda uno de los pasos más trascendentes en la materia. UNIPE nació para acompañar, apoyar y generar nuevas oportunidades en el campo de la investigación, la formación y la extensión comunitaria.



Por la significación institucional y la ponderación histórica que representa la creación de esta Universidad Pública, corresponde señalar algunos de los aspectos académicos que la caracterizan:

La Universidad Pedagógica (UNIPE) se propone potenciar la formación de docentes, directivos y funcionarios del sistema educativo desde una perspectiva de excelencia académica y como contribución a la construcción de una sociedad más justa, a través de carreras que podrán cursarse de manera semipresencial.

Inserta en la complejidad de la sociedad contemporánea, la UNIPE busca ampliar el acceso al mundo universitario como herramienta para intentar superar las desigualdades sociales y las inequidades existentes en relación con el conocimiento y la investigación. Con ese objetivo, al mismo tiempo, incentivará la apropiación crítica y creativa de las nuevas tecnologías y los lenguajes audiovisuales, ofreciendo a todos una educación de alta calidad.

Se trata de una propuesta que asume el desafío planteado por los cambios ocurridos en el mundo actual, así como el impacto que ellos han tenido tanto sobre las condiciones de funcionamiento de los sistemas educativos, como sobre el trabajo docente.

Asentada en la provincia de Buenos Aires, la más extensa del país, la UNIPE busca dar respuestas a una población socio-educativa diversa, que incluye tanto grandes núcleos urbanos como pequeñas zonas rurales. Para poder abarcar con eficacia un área tan vasta de 307.571 km², resulta modular la propuesta de educación semipresencial.

Como institución novel, ofrece un espacio institucional abierto al diálogo, a la colaboración, la asociación y la complementación con aquellas otras instituciones, tanto provinciales como nacionales, que integran el sistema formador docente y que, en tanto tales, tienen a su cargo la discusión, definición e implementación de políticas de formación y desarrollo profesional en el ámbito educativo.

En este sentido, la UNIPE mantendrá un vínculo privilegiado con la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, con el Ministerio de Educación de la Nación y con organizaciones y sindicatos docentes. Además, se propone concretar asociaciones con universidades nacionales e internacionales, con el Instituto Nacional de Formación Docente, el Instituto Nacional de Educación Tecnológica, con los institutos de formación docente, con redes académicas e institucionales, con organismos internacionales, fundaciones e instituciones públicas y privadas, nacionales e internacionales.

A partir de esos vínculos asociativos, se promoverá la realización de diversos desarrollos científicos, implementando proyectos de investigación y propiciando procesos de formación sostenidos en el tiempo, con la intención de contribuir a la transformación del pensamiento pedagógico y a la promoción del conocimiento en todas sus formas.



En un momento histórico que propone retomar una agenda atenta a la tarea de reconstruir el Estado, democrático, activo y presente, con clara incidencia en la definición de las líneas que resultan estratégicas para el proyecto de país, con énfasis en lo productivo y orientado a promover la justicia y la inclusión social, el proyecto institucional de la UNIPE busca contribuir a este proceso.

La educación y la cultura son, sin dudas, elementos centrales para profundizar la integración de la ciudadanía en el marco de los procesos democráticos que están en consolidación y que aún enfrentan una importante deuda social, caracterizada por la pobreza y la fragmentación de los lazos sociales como consecuencia del predominio de las políticas de corte neoliberal de las últimas décadas.

Se trata, además, de una agenda en la que resulta imperioso continuar profundizando la perspectiva regional latinoamericana, con especial énfasis en lo que atañe al MERCOSUR y la UNASUR. La mediación con lo global por la vía de la integración regional implica generar condiciones para una mayor articulación de los espacios locales, nacionales y regionales. De ello depende, en buena medida, que sea posible avanzar en el proceso de fortalecimiento de la autonomía regional. La tarea de construcción y fortalecimiento de instituciones regionales no puede basarse ya, como se hiciera antaño, en la consideración exclusiva de aspectos comerciales y jurídicos. La actualidad geopolítica requiere una concepción más amplia y compleja, en la que se pongan en juego las dimensiones política, social, cultural, educativa y ambiental. En orden a este postulado, la UNIPE busca aportar tanto a la recuperación y construcción del pensamiento latinoamericano y a su tradición pedagógica, como a la consolidación de un entramado institucional, privilegiando la vinculación con las universidades pedagógicas que funcionan en América Latina, gestionando su incorporación a las redes existentes y proponiendo la creación de otras instancias de cooperación.

Política Académica

La UNIPE se plantea como desafío el diseño de una oferta académica y de investigación orientada a la constitución de un proyecto universitario integral, que tome en cuenta las necesidades de la provincia de Buenos Aires y de sus docentes, cuyo eje central sea la cuestión de la enseñanza.

En relación con ello, se abordará el saber pedagógico desde una perspectiva que aspira a fortalecer su status científico, contribuyendo a generar conocimientos sobre la transmisión -el “saber hacer” docente-, fortaleciendo ciertas prácticas y colaborando en la tarea de producir (co-producir) aquellos saberes requeridos para inscribir formas nuevas de la práctica.

La propuesta de enseñanza de la UNIPE parte de considerar la práctica en el aula como el objeto mismo de la investigación educativa, su punto de partida y de llegada. Con este objetivo, los docentes pondrán en discusión con maestros y profesores secuencias didácticas innovadoras que puedan llevarlas a la práctica, ajustándolas a sus contextos de trabajo. Del registro de la experiencia y de la observación de lo sucedido en la implementación, surgirán dudas, logros y dificultades para ser puestas en común en un ámbito colectivo de formación que permitirá buscar soluciones tentativas a los problemas que surgen en la práctica cotidiana.



De esta manera, la formación continua es concebida a través de la reflexión e investigación en la acción, centrada tanto en los contenidos de las disciplinas como en la forma en que estos se transmiten. Se trata de un abordaje que permite reelaborar los conocimientos recibidos sea a través de sus docentes o de la bibliografía, en un proceso de retroalimentación constante, generando participantes conscientes del camino que están recorriendo.

Por otra parte, no cabe duda de que el desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación e información, la interculturalidad, la masividad de los medios de comunicación, la diversidad de contextos escolares, las nuevas configuraciones familiares, los nuevos paradigmas del conocimiento, la situación profesional y laboral docente, la complejidad de los procesos de aprendizaje, entre otras cuestiones, perfilan nuevas significaciones y sentidos para la escuela y, por ende, plantean desafíos novedosos y diferentes para la tarea del docente, para la conducción de instituciones, para la investigación educativa en el sistema formador docente y para el gobierno de los sistemas educativos.

En este escenario, la UNIPE considera de particular interés maximizar el potencial beneficio de intensificar la formación en las áreas relativas a la enseñanza de la Matemática, de las Ciencias Naturales, de la Lengua y la Literatura, de las Ciencias Sociales, la formación de formadores y la investigación educativa, la alfabetización de jóvenes y adultos, la educación especial, la organización de las instituciones educativas, la educación técnico-profesional, los lenguajes artísticos y audiovisuales, el pensamiento contemporáneo, la filosofía política, la intersección entre educación, cultura y derechos humanos, la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales, entre otros.

En términos generales, la estructura curricular de las carreras que se formulen buscará mantener un equilibrio entre la formación didáctica y la concerniente a las diferentes disciplinas curriculares. Por eso, los contenidos filosóficos, epistemológicos, históricos y políticos convivirán en dosis proporcionales con los saberes específicos vinculados al ejercicio de la docencia.

Por su vinculación con la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, la UNIPE articulará su oferta de formación e investigación con proyectos específicamente diseñados para responder a la demanda y requerimientos de la jurisdicción. Dichas propuestas serán acompañadas, además, con la organización de congresos, jornadas pedagógicas, seminarios permanentes y abiertos, debates públicos, presentaciones de libros y otras actividades de promoción y divulgación de conocimiento.

Al ser invitado a participar del cuerpo docente, no dudé en cumplir los requisitos del concurso previsto por la reglamentación, incorporando a través de la Cátedra y posteriormente del Postítulo y la Carrera de Especialización sobre Políticas Públicas y Derechos del Niño, un enfoque que queda definido en la fundamentación y objetivos de esta propuesta formativa.



Objetivos Generales:

- *Brindar una formación integral para trabajadores y trabajadoras que componen el sistema de garantía de derechos de niños, niñas y adolescentes, especialmente a aquellos/as del ámbito educativo y basada en el enfoque de derechos humanos.*
- *Resignificar las problemáticas que afectan a niños, niñas y adolescentes contextualizándolas en un escenario socio-político, económico y cultural que atraviesa profundos cambios generados por las transformaciones acaecidas en las últimas décadas.*
- *Aportar a la articulación de campos de conocimientos y de prácticas institucionales, orientada a la construcción de sistemas de garantías de derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, y proyectada desde el enfoque de derechos hacia el ámbito académico.*
- *Promover el reconocimiento de líneas de análisis respecto de las realidades latinoamericanas, nacionales y provinciales, atendiendo la diversidad y los vectores concurrentes en la construcción del enfoque de derechos.*

Fundamentación de la creación de la Carrera:

Esta carrera tiene el propósito de brindar una formación integral en promoción, protección y restitución de derechos de niños, niñas y adolescentes, a trabajadores de la educación y profesionales que, desde sus respectivas disciplinas, intervienen mediante prácticas institucionales de acompañamiento en las distintas instancias de los procesos socioeducativos formales y no formales. La propuesta formativa es de carácter interdisciplinario, y procura generar una profundización en el estado de conocimiento y debates actuales respecto del enfoque de derechos humanos en relación con el Estado, la cuestión social¹ y las políticas públicas, en particular del ámbito educativo. Este propósito parte de reconocer la existencia de una brecha significativa entre lo que establecen postulados de las normativas internacionales, nacionales y provinciales en materia de derechos, las políticas públicas y las prácticas institucionales; hecho que exige el fortalecimiento de procesos de cambio. Asimismo, el trayecto de la Especialización pone énfasis en la problematización de los proyectos y prácticas institucionales, centrando la atención en su correspondencia con el encuadre jurídico normativo que establecen los principios y disposiciones de la Convención sobre los Derechos del Niño y las leyes nacionales y provinciales construidas en armonización con dicho tratado.

De este modo, el desafío de promover prácticas institucionales que fortalezcan la capacidad reivindicativa de los titulares de derechos, se constituye en un eje transversal de la carrera, reconociendo no sólo la condición de sujetos de derechos de los niños, niñas y adolescentes, sino también de los profesionales y trabajadores de la educación. En este sentido, es importante visualizar que en un mismo ámbito institucional conviven sujetos portadores de diferentes categorías de dere-

¹ La “cuestión social” es comprendida como “la puesta en escena de esa falla estructural del capitalismo moderno cuya emergencia, expresada en términos del problema del pauperismo, los especialistas ubican en el siglo XIX cuando los conflictos toman una forma tal que ya no pueden ser resueltos por la vieja filantropía. Comienza entonces el largo proceso de constitución de tal cuestión en cuestión de Estado y de estatalización de las intervenciones sociales.” Grassi, E. (2003): Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame. Espacios Editorial, Buenos Aires



chos, incluyendo aquellos que se inscriben en el campo laboral y profesional, que mantienen una relación de interdependencia e indivisibilidad. En consecuencia y en coherencia con los términos de la Normativa internacional y su expresión en los encuadres jurídico-normativos nacionales y provinciales, le cabe al Estado actuar como garante del ejercicio holístico de los derechos de todo ciudadano/a.

Es así que la Especialización constituye una estrategia político-pedagógica dirigida a poner en tensión el discurso hegemónico que concibe y concibió a los niños, niñas y adolescentes como individuos en tránsito, como objetos a ser tutelados antes que como sujetos con una constitución identitaria que siempre se da en un contexto socio-cultural, histórico, económico y político. O dicho en otros términos, se pretende poner fin a las visiones signadas por el autoritarismo y la perspectiva tutelar, sustentadas desde marcos ideológicos que legitiman prácticas discriminatorias de diversa índole, despojando a los sujetos de la posibilidad de ejercer sus derechos. El cuadro de situación en relación al reconocimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes, convoca a dar una batalla cultural y a revisar los comportamientos y compromisos del Estado, lo cual requiere el involucramiento del sistema educativo, pero también de otros organismos estatales así como de las organizaciones sociales. La educación pública debe propiciar prácticas tendientes a incidir en la construcción de escenarios institucionales democráticos que, en el marco de un trabajo articulado junto a otras instituciones, contribuyan a producir subjetividades cada vez más autónomas. Es de recordar que no son los niños, niñas y adolescentes los únicos sujetos de derechos implicados en la construcción de estos nuevos escenarios culturales, lo cual exige complejizar la perspectiva con la que se estudia el tema y se interpela a los/as adultos/as involucrados en el sistema de promoción y protección de derechos. Respecto del estado de conocimiento sobre el tema, cabe señalar que en los últimos años, el desarrollo del campo de estudios sobre la infancia y la adolescencia se incrementó significativamente, traduciéndose en numerosas investigaciones y publicaciones desde el ámbito académico². Sin embargo, la cuestión de los derechos de niños, niñas y adolescentes, que tiene como estructura jurídica y conceptual a la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989), en relación con las instituciones educativas, no ha sido un eje con suficiente profundización; y las investigaciones realizadas principalmente desde el campo de las ciencias sociales, tienen bajo impacto en los procesos dirigidos a revisar y modificar las prácticas cotidianas.

Es preciso generar estrategias que permitan comunicar los resultados de las investigaciones y los tópicos del debate teórico-epistemológico a quienes cotidianamente trabajan con niños, en tanto ello constituye un insumo estratégico para problematizar las experiencias institucionales y las diferentes intervenciones, sistematizando las mismas a fin de que se conviertan en disparadores motivadores de nuevas conceptualizaciones y prácticas. Este requerimiento se inscribe en un contexto histórico, donde el reconocimiento y ejercicio pleno de los derechos exige luchar por la reducción -sino eliminación- de la desigualdad social provocada por las brechas económicas y por circunstancias políticas que, bajo diversas modalidades, desconocen la vigencia de los derechos humanos y particularmente los vinculados a la protección de la niñez. Dicho en otros términos, es necesario

2 Cfr. Llobet, V. (2011): "Un mapeo preliminar de investigaciones sobre infancia y adolescencia en las ciencias sociales en Argentina desde mediados de la década de 1990", en KAIROS, Revista de Temas Sociales, Año 15, n° 28, Noviembre 2011, Universidad Nacional de San Luis. Cfr. Diker, G. (2009): ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?. Ed. Los Polvorines, UNGS, Bs. As.



refundar un nuevo contrato social³ a nivel internacional y latinoamericano, a fin de garantizar protecciones estatales que permitan mejorar sustantivamente las condiciones de vida de toda la población. Así entonces, esta carrera pretende enriquecer los marcos de referencia analítica que orientan las prácticas institucionales, a fin de promover estrategias de intervención que respondan a la multiplicidad de problemáticas complejas que afectan a los niños, niñas y adolescentes. Es decir, se pretende realizar colectivamente un ejercicio de problematización en relación a la producción de subjetividades infantiles y juveniles desde las instituciones educativas -aunque también es necesario que este ejercicio sea realizado en todas las instituciones que trabajan con esta población- en el escenario contemporáneo. Un aspecto decisivo a abordar en el trayecto formativo, y que se constituye en una apuesta política e ideológica, es la democratización de las prácticas institucionales condición ineludible para el fortalecimiento de nuestras democracias y para el ejercicio pleno de derechos.

Resulta significativo mencionar como antecedente de esta propuesta, la realización del Seminario “Derechos de la infancia. El nuevo contrato social” realizada los días 30 y 31 de Octubre de 2012 en la sede de la Universidad Pedagógica Buenos Aires. El mismo se proyectó en el marco de las etapas iniciales de formulación de la carrera de especialización y asimismo dentro del campo de cooperación con el Instituto Universitario Kurt Bösch, Sion, Suiza y cuyo vínculo institucional se plasmara en una Carta de Cooperación. El Seminario tuvo como responsables docentes al Dr. Jean Zermatten, Director del Instituto Internacional de Derechos del Niño – Instituto Universitario Kurt Bösch, el Dr. Norberto Liwski Profesor titular de UNIPE y la colaboración del Psicólogo Philip Jaffé, Director del Instituto Universitario Kurt Bösch⁴.

El encuentro académico posibilitó la identificación y profundización de los ejes de trabajo contenidos en la propuesta curricular de la Especialización, a partir de los aportes de los especialistas mencionados y de los participantes de dicha actividad académica.

Por otra parte, el proceso de elaboración de esta carrera, además del seminario recién mencionado, incluyó la realización de dos reuniones de consulta con gremios y especialistas académicos en la materia. A partir de sintetizar los aportes, cuestionamientos y sugerencias que surgieron en dichas reuniones, se hicieron los ajustes pertinentes en la estructura curricular así como en otros aspectos de la carrera, en el sentido de enriquecer la relevancia social y formativa de la propuesta. De este modo, articular campos de conocimiento y de prácticas relativos al enfoque de derechos tanto en lo educativo como en otras esferas de las políticas públicas relativas a las infancias y a las adolescencias, constituye una invitación a profundizar el análisis respecto de las transformaciones sociales que se traducen en la legislación vigente a nivel nacional con la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, y la Ley 26.206, de Educación Nacional. Asimismo, en la provincia de Buenos Aires, las Leyes 13.688, de Educación, y 13.298, de Promoción y Protección de los Derechos del Niño, enmarcadas en las normativas internacionales que sustentan el enfoque de derechos anteriormente definido.

3 Zermatten, J. y Liwski, N. Seminario Derechos de la Infancia. El nuevo Contrato Social. UNIPE, 2012. Conferencias en proceso de edición.

4 La inscripción al Seminario superó la previsión inicial debiendo establecerse el límite de participantes a 110 personas lo cual incluyó a profesionales de las ciencias sociales, del campo pedagógico, de las ciencias jurídicas, con un perfil dominante de un alto grado de participación institucional en los ámbitos abarcados por la presente propuesta



JUSTICIA SOCIAL.

Al finalizar el vínculo con el Instituto Interamericano del Niño hacia finales del 2008, fui convocado por la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires, a través de su Presidente Cdor. Horacio González y de su Vicepresidente Dr. Julián Domínguez, para asumir la responsabilidad de la Prosecretaría de Desarrollo Institucional. En dicho contexto y por resolución unánime de esa Honorable Cámara, se creó el Observatorio Social Legislativo otorgándome la responsabilidad de su Dirección Ejecutiva.

La actividad del Observatorio Social Legislativo se centra en la reunión de datos, procesamiento, sistematización y difusión de aquellos que contribuyeran al seguimiento de las Leyes de contenido social. En esta oportunidad, podremos un especial énfasis en concentrar la mirada sobre los indicadores de educación de manera longitudinal, es decir, permitiendo obtener conclusiones o interpretaciones a través de un quinquenio. Por otra parte, el Observatorio asumió dentro de su programación y bajo diferentes formatos actividades de capacitación, sensibilización y difusión, basadas todas ellas, por un lado en los respectivos informes de este instituto y por otra parte en la motivación a diferentes sectores ofreciendo el espacio de la participación activa y protagónica.

Esta estrategia está fuertemente sostenida en el consenso de los distintos sectores que componen el espectro político de la Cámara como así también del Consejo Consultivo en cuya integración se encuentran representados diez Universidades con asiento en la Provincia de Buenos Aires, Organizaciones Sociales, Instituciones Estatales de estrecho compromiso con los Derechos Humanos, Organizaciones de la Sociedad Civil y sindical, como así también del ámbito judicial. Haciendo más gráfica esta representación, anexamos el listado de su composición:

Integrantes del Consejo Consultivo del Observatorio Social Legislativo

Lic. Veronica Cruz -Universidad Nacional La Plata

Dr. Marcelo Chaher -Universidad Nacional La Matanza. Facultad de Relaciones Laborales.

Dr. Fabricio Oyarbide -Universidad Nacional de Mar del Plata

Lic. Vanesa Salgado -Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales.

Dr. Carlos Cansanello -Universidad Nacional de Lujan

Lic. Gabriel Asprella -Universidad Nacional De Tres de Febrero

Dr. Claudio Carucci -Universidad Nacional del Sur

Dra. Maria Nazabal -Universidad Nacional Del Centro

Prof. Guillermo Tamarit -Universidad Nacional Del Noroeste de la Pcia Bs As

Lic. Adrian Cannellotto -Universidad Pedagógica de la Pcia de Bs As

Ing. Jose Porras -Universidad Provincial del Sudoeste

Dr. Hector Parral -Universidad de Morón



Lic. Ianina Tuñon -Universidad Católica Argentina

Dr. Julio Bello -Universidad Maimónides

Dra. Susana Deferrari -Procuración General de la Suprema Corte

Dr. Guillermo Gentile -Defensoría del Pueblo. Pcia Bs. As

Dra. Susana Ortale -Comisión de Investigaciones Científicas

Adolfo Perez Esquivel -Comisión Provincial por la memoria

Lic. Sebastian Waisgrais -UNICEF Argentina

Lic. Fernando Perez -Defensa de los Niños Internacional - Sección Argentina -

Prof. Rosana Merlos -SUTEBA. Secretaría de Derechos Humanos

Sr. Adolfo Aguirre -Foro por los Derechos de la Niñez, Adolescencia y la Juventud Pcia Bs As

Dr. Juan Cavallari -Fundación de Estudios Regionales 9 de Julio

Sr. Gustavo Gioseffi -Red por los Derechos de los Jóvenes

Dra. Margarita Ramonet -Ex Presidenta de la Sociedad Argentina de Pediatría

Psic. Analia Regairaz -Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires

Padre Alcides Salinas -Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos – CEMLA

Cabe destacar el interés expresado por UNICEF Argentina en la labor del Observatorio al cual sumara su cooperación de manera activa enriqueciendo de ese modo el proceso de reunión de datos, sistematización de los mismos y la adecuada difusión de sus productos.

Desde el año 2009 y hasta finalizar el año 2015 el observatorio social legislativo, elaboró un conjunto de indicadores que permitió establecer mecanismos de análisis, tanto respecto de la implementación de las leyes vinculadas a la niñez y la adolescencia, como al impacto de las políticas públicas a través de la sistematización y procesamiento de datos que fueran anualmente transmitidos institucional y públicamente.

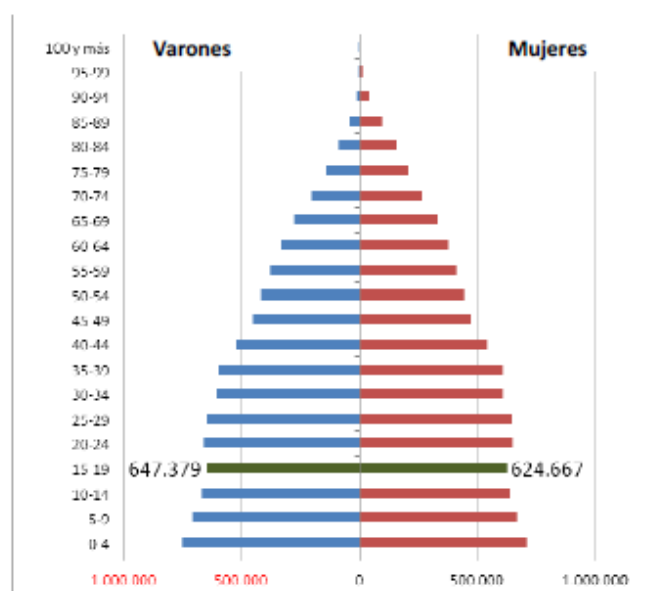
Presentamos a continuación algunos de los indicadores con sus respectivos datos y que están incluidos en las dimensiones de **población, educación y participación**.



DIMENSIÓN SOBRE POBLACIÓN Y DESARROLLO

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS: POBLACIÓN

Pirámide de Población. Proyección año 2015. Provincia de Buenos Aires.



Fuente: Elaboración propia en base a Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (INDEC) proyecciones de Población.

Provincia de Buenos Aires. Población total 15-19 años. Variación inter-censal absoluta y relativa 2001-2015.

Provincia Bs As.	Población		Proyección 2015
	2001	2010	
15-19 años	1.187.157	1.320.553	1.272.046
Total	13.827.203	15.625.084	16.659.931

Fuente: Elaboración propia en base a Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (INDEC) Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 y proyecciones de Población.

En la Provincia, la población total proyectada para el año 2015 es de 16.659.931 habitantes según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Los adolescentes de entre 15 y 19 años representan el 7,6% del total de población y son 1.272.046.

La cantidad de adolescentes varones es levemente superior a la de mujeres: 647.379 varones y 624.667 mujeres.



POBLACIÓN INDÍGENA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

Población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios en viviendas particulares según sexo por grupos quinquenales de edad. Provincia de Buenos Aires, 2010.

Edad	Población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios ⁽¹⁾	Sexo	
		Varones	Mujeres
Total	299.311	148.287	151.024
0-4	20.520	10.571	9.949
5-9	26.058	13.222	12.836
10-14	29.644	14.930	14.714
15-19	29.446	14.471	14.975
20-24	24.815	12.973	11.842
25-29	22.381	11.016	11.365
30-34	22.844	11.165	11.679
35-39	22.681	10.783	11.898
40-44	20.068	9.731	10.337
45-49	19.329	9.192	10.137
50-54	16.801	8.611	8.190
55-59	13.335	6.815	6.520
60-64	10.969	5.369	5.600
65-69	8.141	4.019	4.122
75-79	3.418	1.544	1.874
80-84	2.059	883	1.176
85-89	988	425	563
90-94	232	89	143
95-99	51	20	31
100 y más	18	2	16

En Buenos Aires **29.446** adolescentes se declaran pertenecientes a pueblos indígenas u originarios.

Este grupo de adolescentes representa el **2,2%** del total de adolescentes de la Provincia.

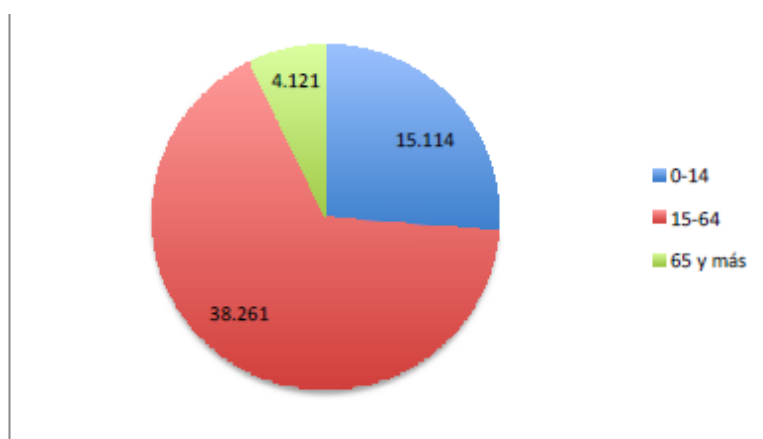
En la población indígena, los adolescentes representan el **9,8%**.

(1) Se considera población indígena a las personas que se auto reconocen como descendientes (porque tienen algún antepasado), o pertenecientes a algún pueblo indígena u originario (porque se declaran como tales).

Fuente: Cuadro P44-P. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 (INDEC)

POBLACIÓN AFRO-DESCENDIENTE EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

Población afro-descendiente (1) en viviendas particulares según grandes grupos de edad. Provincia de Buenos Aires, 2010.



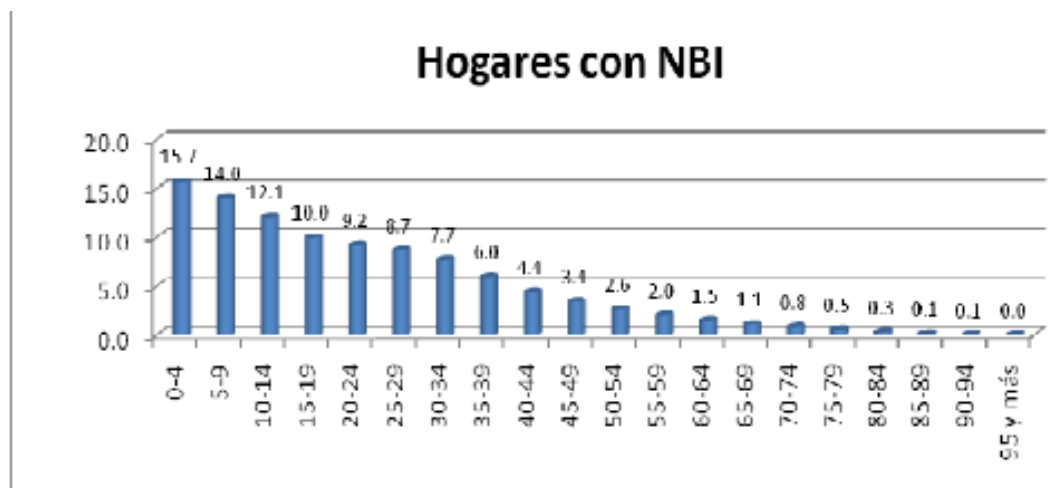
(1) Refiere a aquellas personas que declararon ser afro descendientes o tener antepasados de origen afro descendiente o africano (padre, madre, abuelos/as, bisabuelos/as).

Fuente: Elaboración en base a cuadro P42-P. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 (INDEC)



POBREZA EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

Porcentaje de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas, por edades quinquenales, Provincia de Buenos Aires, 2010.



Fuente: Elaboración propia en base a Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 (INDEC).
Procesado con Redatam+SP, CEPAL/CELADE.

Se consideran **hogares con NBI** aquellos en los cuales **está presente al menos uno** de los siguientes indicadores de privación:

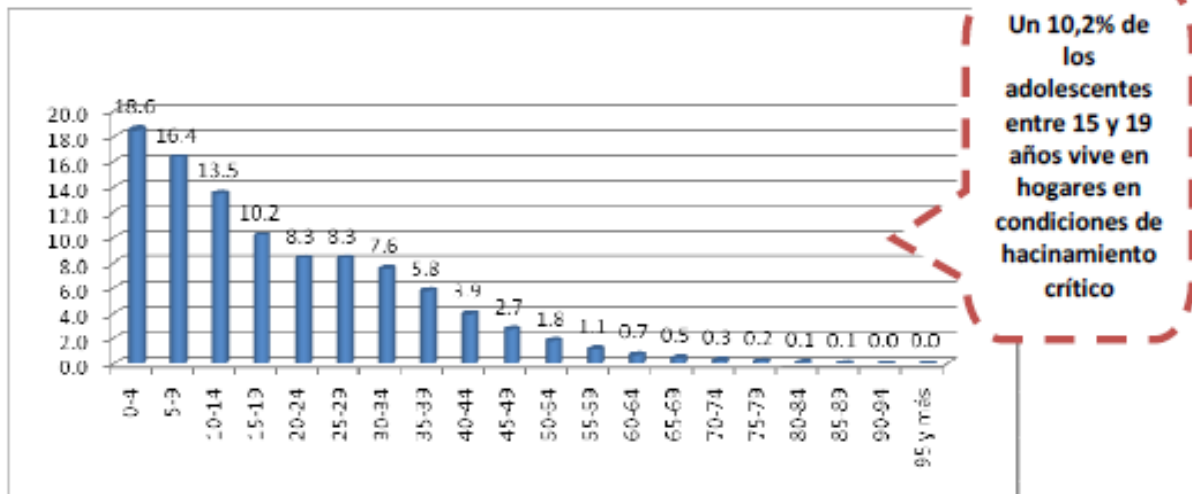
- Hogares que habitan viviendas con más de 3 personas por cuarto (hacinamiento crítico)
- Hogares que habitan en una vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo).
- Hogares que habitan en viviendas que no tienen retrete o tienen retrete sin descarga de agua.
- Hogares que tienen algún niño en edad escolar que no asiste a la escuela.
- Hogares que tienen 4 ó más personas por miembro ocupado y en los cuales el jefe tiene bajo nivel de educación (sólo asistió dos años o menos al nivel primario).

Fuente: Situación y Evolución Social (Síntesis N°4); INDEC.



VIVIENDA Y HÁBITAT.

Porcentaje de Hogares en situación de hacinamiento crítico, por edades quinquenales, Provincia de Buenos Aires, 2010.



Fuente: Elaboración propia en base a Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 (INDEC).
Procesado con Redatam+SP, CEPAL/CELADE.



DIMENSIÓN DE EDUCACIÓN

MATRÍCULA

Indicadores seleccionados sobre matrícula según región. Provincia de Buenos Aires, 2014.

Indicadores	Provincia de Buenos Aires 2014
Cantidad de alumnos matriculados. Educación Común.	4.087.614
Cantidad de alumnos matriculados en nivel secundario. Educación Común.	1.469.174
Porcentaje de alumnos en nivel secundario. Educación Común.	35.9%
Cantidad de alumnos matriculados en nivel secundario superior (Ciclo Orientado*). Educación Común.	586.645
Porcentaje de alumnos en nivel secundario superior (Ciclo Orientado). Educación Común.	39.9%

Fuente: Elaboración propia en base a Relevamiento Anual Dirección de Información y Estadística. Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires; y Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio De Educación de la Nación.

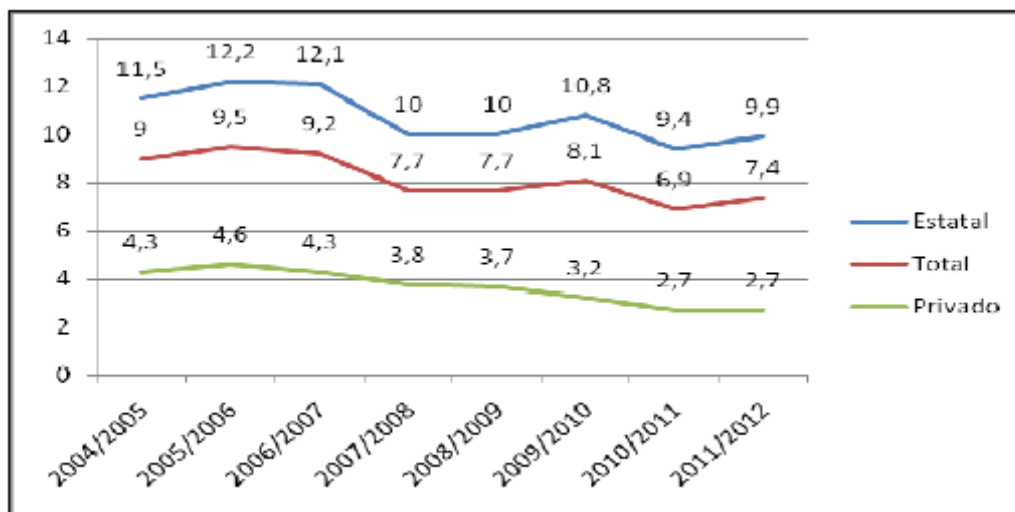
*Años 10, 11 y 12 (últimos 3 años del Nivel Secundario)



TASA DE REPITENCIA.

Expresa el porcentaje de alumnos que se matriculan en el mismo año de estudio en el ciclo lectivo siguiente.

Tasa de repitencia nivel secundario superior según sector de gestión. Años 2004/5 – 2012/13. Provincia de Buenos Aires.



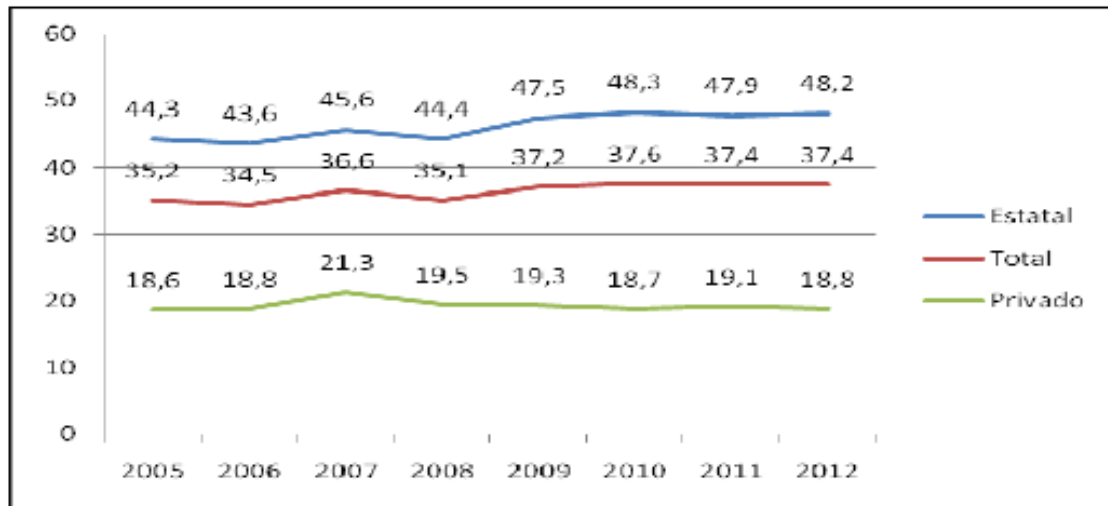
Fuente. Elaboración propia en base a relevamiento Anual de Dirección de Información y Estadística. Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires; y Dirección Nacional de Información y Evaluación de Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Nación.



TASA DE SOBREEDAD.

La tasa de sobreedad se calcula como la proporción de alumnos del sistema educativo cuyas edades están por encima de las esperadas teóricamente para el año que están cursando.

Tasa de sobreedad a nivel secundario superior según sector de gestión. Provincia de Buenos Aires. 2005 -2012.



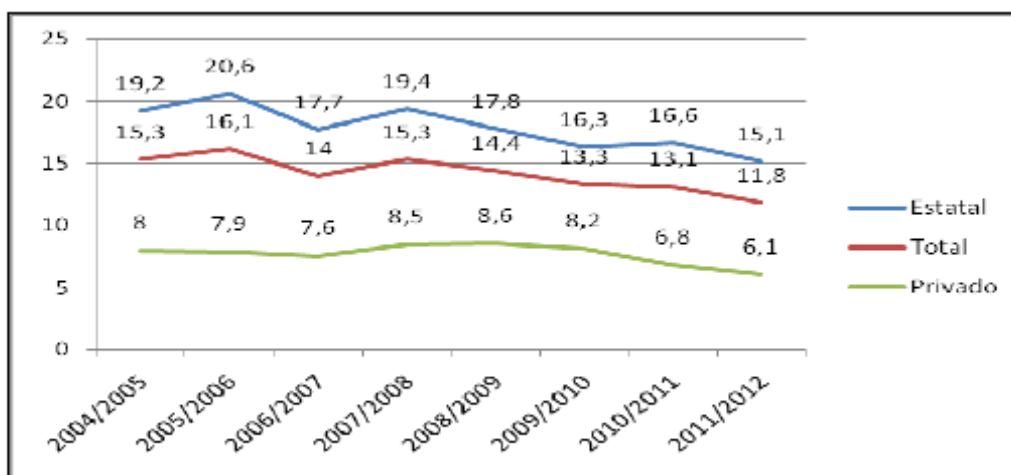
Fuente: Elaboración propia en base a Relevamiento Anual Dirección de Información y Estadística. Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires.



TASA DE ABANDONO

Esta tasa expresa la proporción de alumnos matriculados en un año que no vuelven a matricularse al año lectivo siguiente.

Tasas de abandono interanual según sector de gestión. Secundario Superior. Provincia de Buenos Aires, 2005-2012.



Fuente. Elaboración propia en base a Relevamiento Anual de Dirección de Información y Estadística. Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires.



DIMENSIÓN DE PARTICIPACIÓN JUVENIL

Cantidad de Personas menores de 16 y 17 años habilitadas para votar y votantes efectivos por Provincia. Elección Primaria Abierta Simultánea y Obligatoria. Año 2013.

Distrito	Habilitados	Votantes	Porcentaje
Buenos Aires	219.348	115.221	52.53
C.A.B.A	33.851	18.644	55.08
Catamarca	7.107	4.354	61.26
Chaco	19.274	12.018	62.35
Chubut	9.138	3.978	43.53
Córdoba	54.537	26.640	48.85
Corrientes	20.767	13.580	65.39
Entre Ríos	26.089	15.222	58.35
Formosa	12.358	8.442	68.31
Jujuy	12.075	6.581	54.50
La Pampa	5.989	2.945	49.17
La Rioja	5.365	2.864	53.38
Mendoza	27.522	11.628	42.25
Misiones	24.197	13.029	53.85
Neuquén	10.633	4.898	46.06
Río Negro	10.276	4.075	39.66
Salta	22.598	12.381	54.79
San Juan	12.219	6.946	56.85
San Luis	7.406	4.064	54.87
Santa Cruz	5.299	2.651	50.03
Santa Fe	42.232	17.945	42.49
Santiago del Estero	17.340	12.925	74.54
Tierra del Fuego	3.136	895	28.54
Tucumán	18.608	11.898	63.94
TOTAL	627.364	333.824	53.21

Fuente: Elaboración en base a datos de la Cámara Nacional Electoral.

Niñas, Niños y Adolescentes de 5 a 17 años por asistencia a organizaciones sociales según tipo de organización y región. Año 2011-2012.

Región	GBA	Buenos Aires Interior	Total País
Club deportivo	25,2	39,7	28,5
Parroquia o Asoc. Religiosa	17,9	16	19,9
Centro cultural	5,4	6,8	5,4
Comedor comunitario	2,2	1,3	1,8
Centro de Estudiantes	0,7	2,4	1,4
Asociación Civil u ONG	1,1	1	1,3
Partido político o movimiento social	0,1	0,7	0,3
Ninguna	56,4	45,3	51,7

Fuente: Encuesta sobre condiciones de vida de niñez y adolescencia (ECOVNA). Principales resultados. UNICEF- Ministerio de Desarrollo Social de la República Argentina. Año 2013.



PROGRAMA PROCURACIÓN. DIFUSIÓN DE DERECHO DE LOS JÓVENES

El Observatorio fue invitado por la Procuración General de la Provincia a participar del Programa de Difusión de Derechos para Jóvenes y al cual se sumaron la Dirección General de Cultura y Educación, el Ministerio de Salud, y la Secretaría de Niñez. En el transcurso de los últimos años, se han realizado encuentros con jóvenes de colegios secundarios y también convocados por organizaciones comunitarias, en cada uno de ellos con un número no inferior a 250 jóvenes. En este ámbito de participación, se promueve por un lado que el protagonismo de los adolescentes se constituya en el eje central de la convocatoria y al mismo tiempo puedan establecer con los referentes locales, cuya función precisamente la protección y defensa de sus derechos, una vinculación activa y de contacto directo. A su vez, en Jornadas previas se realizan talleres con los diferentes referentes institucionales, quienes desde el ámbito educativo, administrativo o técnico (Servicios Locales de Promoción y protección de Derechos), de la salud o desde el ámbito de la Defensa Pública, actualizan y consensuan estrategias locales que permitan una mayor efectividad en la aplicación de los principios y disposiciones de las leyes de Promoción y Protección de los Derechos del Niño, de Educación y Fuero de Familia y Fuero Penal del Niño.

Es preciso situar el desarrollo de este programa iniciado en el 2011 en un contexto en el cual por un lado la inclusión de sectores juveniles históricamente excluidos de la escuela secundaria, son convocados a protagonizar una nueva historia. No obstante esta realidad, no se puede desconocer que un sector de la misma no logra completar el ciclo completo y por lo tanto el reconocimiento del mismo nos motiva en la profundización de aquellas políticas públicas que logren la plena integración de nuestros adolescentes.

Cuando nos detenemos en revisar este contexto, nos alienta en tanto sociedad democrática la mayor participación de los jóvenes en diferentes planos asociativos incluyendo la participación política activa. Un reflejo de estos nuevos escenarios juveniles, lo marca la ley del voto joven sancionada en diciembre de 2012.

Sin duda, la actividad del Observatorio Social Legislativo no es una simple reunión de datos sino la voluntad política, plural y democrática de la Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires, por establecer una institucionalidad que extiende la responsabilidad del mandato legislativo no sólo al proceso que concluye con la sanción de la ley, sino al esfuerzo, objetivo social y científicamente válido para efectuar un seguimiento de las mismas respecto de su implementación.

Las características de objetivos, metodología y funcionamiento basado en principios de respeto a la pluralidad y de objetivo análisis de la realidad, bajo estas características concluyeron en diciembre del año 2015.



Estimados:

Al concluir un ciclo de 7 años consecutivos desde la creación y el ininterrumpido funcionamiento del Observatorio Social Legislativo, en mi carácter de Ex Director Ejecutivo, siento la obligación moral de compartir algunas reflexiones:

- Los observatorios constituyen en su creciente desarrollo institucional un importante aporte al fortalecimiento democrático desde los principios de objetividad, excelencia técnica, producción de información, democratización de la misma, autonomía de identificación de indicadores, pluralidad y capacidad de incidencia en las políticas públicas de las diferentes esferas de decisión.
- Los observatorios que se construyen bajo estos principios generan credibilidad, promueven una mayor calidad institucional y se constituyen en una dinámica herramienta que potencia tanto el mundo académico como los movimientos sociales y políticos, en consecuencia debe ser diseñado al servicio de la transparencia republicana, el desarrollo integral y el sentido individual y colectivo de los derechos humanos tanto individuales como colectivos.
- El marco institucional de actividad de un observatorio debe garantizar los principios señalados, de lo contrario se establece una deformación conceptual y de objetivos. Los ámbitos de la representación política plural, es decir los de carácter legislativos ofrecen condiciones apropiadas para garantizar el desempeño del mismo, igualmente los centros universitarios o las organizaciones de la sociedad civil. Dicho de otra manera, sirve individualmente como órgano de control sobre los efectores de las políticas públicas y para lograr una mayor participación ciudadana en la planificación, ejecución y evaluación de las políticas públicas.
- El Observatorio Social Legislativo, creado en el año 2009 por la Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires, además de ser el primero en su género, se mantuvo en un permanente y activo diálogo con los diferentes actores sociales; legisladores, organismos públicos proveedores de información actualizada, como así también con Universidades y otras instituciones representativas de los intereses de los sectores populares y de la promoción y defensa de los Derechos Humanos. El ámbito del Consejo Consultivo resultó un espacio de gran valor para este encuentro intersectorial y desde el cual con la inestimable participación de Diputados y Diputadas de diferentes bloques políticos se definieron las líneas estratégicas de trabajo durante este ciclo que concluye.
- Ningún organismo es un cuerpo inmóvil y por consiguiente su validación social está en la capacidad de revisar su camino y con espíritu de análisis crítico efectuar los ajustes que sean necesarios. En tal sentido, el Observatorio Social Legislativo que bajo esta dirección concluyera en las primeras semanas del mes de enero, mantuvo un alto nivel de constantes aprendizajes.



- Seguiremos bregando por la fortaleza democratizadora que implica un Observatorio con calidad y objetividad de análisis con plena autonomía y pluralidad y como herramienta de valor técnico para la incidencia política en la perspectiva de la valoración por los derechos humanos integrales contenidos en cada normativa que se relaciona con la vida de nuestro pueblo.
- Por último un agradecimiento sincero a todos/as los que hicieron posible estos enriquecedores 7 años de funcionamiento del Observatorio Social Legislativo.

Un dato de valor ético y de incidencia en la calidad técnica ha sido la plena autonomía con la cual el Observatorio definió cada uno de los indicadores y recurrió a las fuentes más confiables, principalmente de las diversas áreas de la administración provincial para luego proceder a su sistematización. Durante los siete años de desarrollo de este Instituto no se registra un solo gesto que pudiera amenazar esta imprescindible autonomía y que a su vez le brindara al equipo interdisciplinario las plenas garantías para el ejercicio de su tarea profesional.

En los primeros meses del año 2016, se transmitió la voluntad política de modificar dicha autonomía en la expresa disposición de lograr que el Observatorio actuara en “sintonía con el Poder Ejecutivo”. Dicha definición resultaba, a todas luces, contradictoria con el espíritu y los contenidos de trabajo precedentes e insostenible para esta Dirección que presentara su renuncia a la Presidencia del Cuerpo, defendiendo el funcionamiento de este Organismo y protegiendo la fuente de trabajo de sus miembros.



Capítulo 3



LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA
EN LA DIVERSIDAD Y FORTALECIMIENTO
DE DERECHOS.



LA CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE DERECHOS.

No son tiempos fáciles para construir vínculos, no son tiempos fáciles para dar continuidad a los vínculos; nos son tiempos fáciles para anticiparse a las circunstancias que dificultan la construcción de los vínculos y sobre todo no son tiempos fáciles para los que tienen la enorme responsabilidad de trabajar casi silenciosamente en la construcción cotidiana de los vínculos, sea en el interior de la familia, en el interior de las aulas, en los ámbitos de la comunidad.

En lo que respecta a los vínculos que involucran a los adolescentes, debemos considerar que los adolescentes son en la estructura de construcción de vínculos, un punto contradictorio, porque son al mismo tiempo la fortaleza y el punto débil. No porque ellos sean débiles, sino porque la mirada que nosotros los adultos construimos sobre ellos no les permite mirarse a sí mismos en las mejores fortalezas que suelen tener.

Pocas franjas de la sociedad son tan apasionadamente amigas de los mejores valores como los adolescentes. Dije *apasionadamente*, no *racionalmente* amantes de los mejores valores. Están en una cruzada histórica los adolescentes, no solamente en San Pedro, en Argentina, en América Latina... Una cruzada claramente destinada a que su vida no se vea atrapada en el doble discurso, en la falta de coherencia entre el decir y el hacer. Los adolescentes desprecian los mecanismos de la injusticia, de la deslealtad frente a cualquier circunstancia, pero claro, al mismo tiempo tienen prácticas que a veces los colocan como actores de situaciones de injusticia, de violencia, de discriminación.

En general resulta difícil para una comunidad construir una mirada y un vínculo con la adolescencia y, por otra parte, es difícil para los adolescentes encontrar las formas de vincularse con el mundo adulto en cualquiera de las esferas; me refiero a la casa, la iglesia, el club, la calle, la plaza, y la escuela. La escuela es el único lugar que los mira todas las mañanas o todas las tardes; es el único lugar que ofrece el Estado en el que cotidianamente se acompaña a los adolescentes en los deseos, las ilusiones, los sueños, las desesperanzas, las frustraciones, los talentos... . Todo esto es sencillo de decir; ninguna de las cosas que acabo de mencionar son originales para los padres ni originales para los docentes, ni siquiera originales para los jóvenes y las jóvenes que están presentes hoy aquí. ¿Por qué no son originales? porque todos ustedes son actores, protagonistas de este proceso, de modo que tiene su propia experiencia respecto del tema de la construcción de los vínculos con los adolescentes.

Pero me gustaría decir algunas cosas que no sean tan necesariamente conocidas y que tengamos alguna necesidad de recorrer juntos el camino de alguna reflexión innovadora en este campo. Las generaciones de adultos del presente, vivimos como adolescentes una experiencia educativa orientada a que ingresáramos en la sociedad con el mayor grado de disponibilidad para construirnos un proyecto de vida que permitiera alcanzar la madurez con auto-sostenimiento, con capacidad de desarrollo de talentos. Por su parte, el propio contexto de los jóvenes y de las jóvenes de entonces, era un contexto que tenía un fuerte componente de relaciones humanas directas, cara a cara; no había muchos elementos que mediatizaran los vínculos.

La tecnología ha incorporado nuevos elementos en los procesos de construcción de los afectos y los vínculos, pero también ha interferido, con una interferencia que no es sencilla de corregir, cuando introduce elementos que modifican la escala de valores con la que la sociedad ha construido sus bases éticas de comportamiento. Para nosotros adultos, entonces, no es fácil desde nuestra propia



experiencia de vida, encontrar el código de comunicación que tenga presente que se han modificado estos contextos. Esta dificultad para encontrar la clave de la comunicación nos atraviesa a ambos: a los adultos y también a los jóvenes y a las jóvenes

La escuela juega un rol esencial en esta circunstancia. Me permito reconocer que ninguna institución educativa está exenta de conflicto; no podemos imaginar en este escenario que acabamos de dibujar, alguna institución educativa que esté exenta de conflicto. Sí puede haber escuelas exentas de visibilizar los conflictos, porque desarrollan una manifiesta tendencia al ocultamiento de los conflictos, así como otras que a partir de estrategias de trabajo sobre los conflictos, logran intervenir tempranamente en las situaciones que conflictúan la vida institucional para evitar el posible desarrollo del conflicto.

En los últimos tiempos la agenda educativa ha prestado mucha atención a lo que a mi modesto entender, incorrectamente se ha dado en llamar violencia escolar -digo incorrectamente en términos técnicos-. Violencia escolar, parece pretender constituirse en un categoría sociológica y probablemente quienes nos están proponiendo identificar el conflicto de violencia escolar como una categoría sociológica, lo hacen porque perdieron de vista el sentido mismo de la escuela. En la escuela existen circunstancias de violencia, existe participación en actos de violencia y puede decirse que todos nosotros vivimos en un mundo en buena medida atravesado por actos de violencia.

Desde hace algún tiempo está instalada en la sociedad la idea de que la escuela es un ámbito donde estamos más cerca de identificar situaciones de violencia que de identificar situaciones de construcción de conocimiento. El imaginario social vuela y los medios de prensa reproducen de tal modo las circunstancias muchas veces excepcionales, que se instala la tendencia de creer que se han generalizado. Imaginemos por ejemplo, una escuela con 500 jóvenes de distintas edades y de distintas extracciones; con expectativas diferentes; algunos con y otros sin computadora en el dormitorio; a algunos les gusta el arte, a unos les gusta más la música y otros no; algunos son apasionados del fútbol y otros no; algunos tienen padres comprometidos social o políticamente y otros no. Estos son rasgos que nos permiten describir la lógica de la heterogeneidad. En la escuela todos los actores conviven con la heterogeneidad y a veces, conviviendo con la heterogeneidad, es donde a los muchachos y las chicas se les plantea la dificultad de convivir con lo diferente, lo que nos lleva a una tema muy complejo.

La escuela fue históricamente el ámbito de la integración social, desde su origen las sociedades concibieron a la escuela como la herramienta para la incorporación de las jóvenes generaciones a la comunidad. El cumplimiento de ese rol integrador supone hoy nuevas dificultades, ya que probablemente ningún otro espacio de la sociedad está como la escuela, atravesado por tantas y tan diversas dimensiones que enriquecen complejizan los numerosos planos de la integración. Ingresan al interior de la escuela situaciones que existen afuera y generan mucha inquietud en la medida en que desafían a los actores institucionales a construir estrategias para abordarlos.

La provincia de Buenos Aires tiene una estadística interesante en materia de educación. Tenemos casi el 98% de los chicos entre 6 y 12 años en la escuela; a partir de los 13 años comienza a bajar el porcentaje: el 46% de los jóvenes de 15 años está fuera del sistema educativo. Esta proporción es baja con respecto a la mayoría de las provincias argentinas y a América Latina, donde el 64 % de los jóvenes está fuera del sistema educativo. La mayoría de ese 46% que está hoy fuera del sistema ha declinado de la escuela, pero no porque haya ingresado al mundo del trabajo, como era la opción en



el pasado, por el contrario no ha ingresado al mundo del trabajo y vive bajo la presión del consumo y el acceso al mercado tecnológico, que son socialmente considerados como símbolos de ascenso social. Es decir, son adolescentes que no trabajan ni estudian, no pueden entonces generar recursos y de todos modos consumen y desean consumir cada vez más; no participan de la vida cotidiana de la escuela, pero por otro lado, conviven con sus pares que sí practican la vida cotidiana de la escuela y que con todas sus deficiencias les genera un ámbito de pertenencia, un vínculo social, la estructura de una organización personal y por otro lado conviven con una sociedad que ha hecho del consumo una razón de vida, ya que lo que antes era útil, ahora es imprescindible y debe obtenerse ya. Toda esta realidad hace mucho más complejo el modo de la convivencia en el interior de una comunidad respecto de la heterogeneidad de los grupos adolescentes.

¿Cómo llega esta contradicción a la escuela?, llega de distintas maneras, porque los que se quedaron afuera no siempre viven pasivamente la exclusión del sistema educativo; no siempre lo admiten silenciosamente, tal vez no lo puedan traducir en palabras, pero la frustración es muy grande. No siempre los que están dentro del sistema educativo sienten que su realización está plenamente atendida y correspondida con la oferta educativa. En el medio aparecen episodios, situaciones que quebrantan la convivencia armónica en diferentes niveles, incluso en niveles tan extremos que han generado enormes grados de angustia en la sociedad, sin ir más lejos, esto lo que hace tres años ocurrió en la escuela media de Carmen de Patagones.

El extremo de una situación que quebró la convivencia y comprometió la propia vida de los alumnos entre sus pares y podríamos entender lo que no supimos aprender de lo más trágico. Me permito recordar qué fue lo primero que se escribió en la pared de esa escuela después de aquel momento de terror y de dolor con la muerte de los chicos. Lo primero que se escribió en una pared lateral con visible modelo *graffiti* fue ***“pónganse las pilas, escuchennos”***.

Durante esos días y por varias semanas expertos, no expertos, opinaban, sacaban conclusiones acerca de lo sucedido en la escuela de Carmen de Patagones. Se escribieron ríos de tinta que ensayaban explicaciones más o menos pertinentes, pero tal vez lo más importante que se dijo sobre ese grave episodio fue pronunciado a las doce horas del hecho escrito por los jóvenes en una pared. La prueba -no la prueba judicial- la prueba pedagógica, la institucional de mayor grado de enseñanza que dejaba esa tragedia, fue borrada, no importa quién lo hizo, seguramente lo hizo algún grado de práctica institucional, tal vez para evitar nuevos estímulos que generaban nuevas inquietudes y no simplemente borrar las paredes porque venían funcionarios. Desde distintas lógicas se podría interpretar que se borrara el mensaje más profundo que esa terrible experiencia había motivado a los propios alumnos, que lo habían transmitido a su modo, con un *graffiti*.

Por supuesto que no lo iban a hacer con una carta, diseñada al estilo adulto; lo hicieron donde correspondía y lo hicieron con la modalidad que eran capaces de comunicar. A mi me tocó estar presente y acompañar a padres, a muchachos, chicas, todo un clima de mucho dolor. En circunstancias como ésa los medios suelen pedir opiniones de personas que creen que puede escribir; me lo solicitaron y sin pensar mucho escribí, hasta que descubrí lo que se había escrito y borrado sobre esa pared. En ese momento dije: yo no tengo más nada que decir, porque cuando se tenga que reabrir una reflexión profunda sobre este episodio, lo que habrá que hacer es sacar la pintura que se puso encima y volver a leer ***“pónganse las pilas, escuchennos”***.



Quiero decir con esto, que el escuchar y el ponerse las pilas, no es sólo para el corolario de una tragedia. El graffiti además es un reclamo -que no vamos a recibir tranquila y agradablemente de parte de nuestros adolescentes, ni en casa, ni en la escuela, ni en ningún otro ámbito- lo vamos a recibir con los estilos y los códigos que ellos tienen y nosotros debemos hacer el esfuerzo de comprender que ese estilo, ese código no nos necesita a nosotros identificados con ese código. Lo que necesita de nosotros es que lo aceptemos, como también ellos aceptan que en el aula, en casa, en el barrio, en la iglesia usamos otros códigos deferentes de los suyos y que esa diferencia de códigos de comunicación -que también expresa la posibilidad concreta de dialogo intergeneracional- necesita ámbitos institucionales que la desarrollen. La escuela constituye el ámbito institucional por excelencia para recibir y desarrollar este diálogo entre las generaciones; ojala que acepte ese desafío incorporando y manteniendo en su interior no sólo al 64% de los adolescentes, sino al 100%.

Este objetivo nos está implicando algunos cambios importantes y creo que no está mal que hablemos de los cambios que debemos asumir.

Un amigo mío que está en Belice -país medio caribeño y medio latinoamericano-; con él hemos trabajado en varios momentos y compartimos algunas reflexiones. Llegamos a una conclusión respecto de la real utilidad de los documentos que desde los organismos internacionales se escriben dirigidos a los Estados y muchas veces nos preguntamos: ¿dónde van a parar esas recomendaciones a los gobiernos? ¿Qué destinos tendrá esta evaluación? Teníamos la sensación de que no siempre el papel llega a los que uno imagina o no tienen impacto suficiente. Así entre los dos supimos acuñar la idea de que el **texto sin contexto es un pretexto**. Este juego de palabras nos sirve para comprender que algunas normas deben ser desarrolladas en un determinado contexto para que tengan sentido. Y las normas de convivencia se construyen atendiendo a los contextos.

Si se trata de construir medios para la convivencia, el principal contexto es que todos los actores que intervienen en el proceso institucional, dentro y fuera de sus paredes, participen de la elaboración de ese texto. Si la participación se la retaceamos a los principales destinatarios -que son los jóvenes y los docentes- seguramente tendrán poca identificación con ese texto; dirán “es un documento más que nos mandó la gente del Ministerio y vaya a saber qué criterio tuvieron, en qué escritorio lo escribieron copiando de algo que ya habían hecho antes y ahora nos hacen a nosotros aplicar esto que nunca jamás nos preguntaron si lo queríamos hacer o lo queríamos de otra manera”. La escuela va a decir “lo tenemos en cuenta”, pero en poco tiempo perderá motivación y perderá también la capacidad de constituirse en una herramienta que cohesione la integración en el respeto a la diversidad. Ese es el gran secreto de un código de convivencia: cohesionar la integración, respetando la diversidad.

No hay mucho más para decir sobre un **código de convivencia**. Después hay algunas cuestiones, que yo personalmente considero absolutamente laterales a lo esencial, tales como si amonestaciones sí o amonestaciones no... Si en el contexto que estamos proponiendo crear, por ejemplo el texto de un acuerdo de convivencia- si las amonestaciones son un recurso que están fuera de la comprensión colectiva, para algunos adolescentes serán el salvoconducto para salir de la escuela lo antes posible y desvincularse de lo educativo; para algunos docentes será la forma de liberarse de la dificultad de dar clase con un muchacho o una chica con quienes es muy difícil mantener una clase organizada. En cualquier caso, me parece que es una discusión absolutamente secundaria que está evitando las discusiones de fondo y ¿qué es de fondo? El fondo de la cuestión nos lleva a ocuparnos de que estamos



en un nuevo tiempo cultural de la adolescencia, como lo vivimos nosotros cuando lo fuimos; sólo que ahora están mucho más sobrecargados de estímulos externos y nosotros tenemos que recrear el funcionamiento de las instituciones. Y ¿a que se refiere el funcionamiento de las instituciones?

Para que la escuela no pierda su sentido debemos cambiarla, no para transformarla en una cancha de fútbol, o transformarla simplemente en una asamblea de padres, alumnos y docentes de manera continuada, sino en una institución que pueda cumplir su rol en el proceso educativo, con esa concepción de ser cohesionadora de la integración en la diversidad.

El modo de consolidar esa construcción de procesos de reforma institucional, es teniendo en cuenta un contexto aún más grande, no sólo el de la propia escuela o del metro cuadrado o de nuestro pueblo; la provincia de Buenos Aires contiene una gran diversidad. Me toca vivir como un orgulloso ciudadano de Chascomús; si viviera en La Matanza, tendría que hablar de realidades muy diferentes, en lo cultural, organizativo. Tendría que mencionar los procesos migratorios internos, la organización del trabajo; la diversidad de organizaciones familiares. Pero para renovar la escuela hay que concebir nuevas estrategias que fortalezcan esa condición integradora en la diversidad.

En ese camino, cada comunidad educativa, conocedora de su realidad en el marco de un contexto más general, constituye el germen y motor del proceso de transformación.

Dicho de otra manera, nada mejor que ustedes avancen en el proceso de contar con un código de convivencia validado socialmente, que desde este espacio que han convocado, sea la plataforma de trabajo para alumnos, docentes, padres. Ustedes serán capaces de construir un elemento de convivencia, llamase acuerdo de convivencia, llámese código de convivencia. Y quienes de afuera venimos a San Pedro, podemos hacer alguna reflexión, pero nunca estaríamos en la posibilidad de sustituir el conocimiento, la experiencia, todo lo que ustedes conocen de la realidad de San Pedro y por lo tanto dentro de esa realidad pueden ser los mejores constructores de una herramienta de este tipo.

Por otra parte, estos hechos no son privativos de esta escuela, ni de esta provincia ni de nuestro país, al respecto quiero compartir con ustedes algunos datos. Hace no mucho tiempo -siete u ocho años- **en San Pablo**, se conmocionó el orden social por la enorme violencia que transcurría dentro de las escuelas, alrededor de las escuelas, en la vecindad de las escuelas. Frente a esta difícil realidad hubo dos tendencias: una que dijo “mayor seguridad para la escuela”. ¿Que quiere decir más seguridad?, rejas, vigilancia, cámaras; se puede ir más lejos, detección de metales, verificación de mochilas; un camino que cuando se inicia es difícil saber cuál va a ser el límite, sobre todo cuál va a ser el límite que en nombre de la seguridad nos garantice que no comencemos a violentar derechos inalienables de las personas en general y de los chicos en particular. Otros dijeron: “seguridad humana”; ¿cómo es esto de la seguridad humana? “Es exactamente contrario a la seguridad que proponen ustedes, nosotros lo que proponemos -fueron docentes de escuelas de San Pablo que estaban viviendo situaciones de violencia, sumamente frecuente y grave- nosotros tenemos la convicción de que la escuela cuanto más abierta esté, menos agredida va a estar”. Sencillo. Cuanto más abierta esté, menos agredida va a estar. ¿Qué significa esta afirmación?, significa que la escuela que brinda educación formal y sistemáticamente organizada, sea habilitada para generar actividades de educación no formal que convocaran fundamentalmente a la franja de los deberían ser alumnos pero no lo eran y los ingresara a la escuela por la puerta grande de sus propios gustos e intereses. Escuela de zamba, conjuntos de rock, fútbol... el programa así



concebido fue auspiciado por la UNESCO y se denominó *Escuelas para la paz*. ¿Cuál fue el resultado de esto? Los resultados están contenidos en un estudio que yo estoy transmitiendo muy sencillamente, pero que UNESCO exhibe como uno de los proyectos más exitosos que haya auspiciado.

Hicieron un estudio muy serio; tomaron indicadores no sólo de violencia, tomaron indicadores correlacionados con la violencia, cuál había sido la modificación de matrícula; en qué medida se había logrado modificar la vida comunitaria, etc. El resultado fue que bajaron notablemente los índices de violencia en el entorno de la escuela, en el interior y alrededor de la escuela y la comunidad se vio atraída por este modelo participativo. Las actividades que se realizaban en la escuela, además de contar con los recursos propios que el estado de San Pablo, recibieron el aporte de organizaciones de la comunidad, que se incorporaron a la mesa de coordinación de iniciativas.

Es importante destacar que desde otro paradigma, el país que más desarrolló las medidas de seguridad en los ámbitos escolares es **Estados Unidos** de Norteamérica y es el que tiene el índice más alto de homicidios dentro de los sistemas educativos de toda América y el que más tecnología, más capital ha puesto en tecnología, en dispositivos de seguridad dentro de las escuelas.

En otro país de América Latina, **Ecuador**, encontramos docentes preocupados por el tema de la violencia, preocupados por los vínculos entre adolescentes y adultos en la escuela, por la **relación entre la familia y la escuela**. En este punto es importante tener en cuenta que el modelo de familia nuclear que predominaba hace no más de treinta años, ha dado paso a diversas formas de organización familiar: familias monoparentales con predominancia de familias a cargo de la madre; familias extendidas, familias ensambladas. Todas estas transformaciones nos sitúan en un escenario novedoso que desafía las concepciones que los adultos hemos construido a lo largo de nuestra vida. En Ecuador, como decíamos, durante los últimos 10 años, con una estabilidad institucional enorme, se produjo un importante incremento de violencia en las calles y ¿cómo se tradujo eso al interior de las escuelas? con situaciones de conflicto que fueron interrumpiendo la armonía integradora de la escuela. ¿A qué apelaron ellos? a la herramienta, que unos llaman *acuerdos* de convivencia y otros llaman **códigos convivencia**. Cuando hablamos de *código* referimos a una jerarquía mayor, jurídicamente hablando, ya que el código alude a una integralidad de conceptos y normas.

La implementación del sistema de códigos de convivencia permitió en Ecuador reducir los factores de violencia en las escuelas, de modo que la propia Organización de Estados Americanos ha tomado el modelo y lo difunde en los otros países de América, porque efectivamente es una herramienta posible de ser adaptada a las diversas realidades culturales, nacionales, provinciales y locales. Esta adaptabilidad del sistema radica precisamente en su carácter de construcción colectivamente asumida por cada comunidad, conocedora de sus necesidades y potenciadora de sus iniciativas.

La preocupación por la violencia y las circunstancias de violencia en la vida cotidiana de las instituciones educativas están presentes más allá de San Pedro, más allá de la provincia de Buenos Aires y más allá de la Argentina. Diferentes contextos han generado experiencias diversas, que tienen en común una premisa fundamental: **no se avanza en lograr la convivencia en el mejor nivel democrático, si todos los actores involucrados no se sienten parte de la construcción de las herramientas -llámese códigos o acuerdos- que se establezcan para el funcionamiento de las instituciones. La participación es entonces el primer elemento a tener en cuenta en la elaboración de códigos o acuerdos de convivencia.**



Una de las **premisas del sistema de códigos elaborado en Ecuador** propone que al considerar una situación de conflicto y evaluar un comportamiento individual o colectivo, no se tendrá en cuenta el rendimiento escolar del o los alumnos que participan del conflicto. Es decir, el rendimiento escolar no es considerado una ventaja para decidir sobre la responsabilidad de un acto inadecuado y coloca a todos en igualdad, el que tiene alto rendimiento, pero que es contrario a la norma aprobada de consenso, tendrá el mismo nivel de responsabilidad que aquel que comete el mismo acto con bajo nivel de rendimiento. La no – discriminación es el segundo componente fundamental del sistema.

En este aspecto es necesario advertir que existen casi imperceptibles situaciones en las que no es fácil establecer si se están estableciendo criterios discriminatorios y es bueno para las instituciones educativas al encarar el diseño de estrategias, considerar que **la discriminación es un componente que ingresa casi en los intersticios del sistema educativo, así como en los intersticios de la vida familiar**. Esta alerta permitirá advertir y superar las diversas formas de discriminación, lo que contribuye a fortalecer lo que denominamos la cohesión integradora en la diversidad.

En tercer lugar, la escuela se relaciona con los adolescentes desde una perspectiva histórica, en tanto los actores son parte de un proceso histórico. En ese proceso histórico, hoy las sociedades de América Latina en general, no miran a los adolescentes sólo por lo que representan dentro y fuera de la escuela, sino por el grado de participación que tienen en la sociedad, por lo que implican como construcción de ciudadanía. La experiencia de los adolescentes es posiblemente la experiencia de más alto significado en términos de construcción de ciudadanía y no me refiero solamente a los aprendizajes teóricos que se adquieren en el marco de las asignaturas que nos permiten transmitir a estas generaciones, el valor de nuestra constitución, de nuestras leyes y de nuestro sistema jurídico; de los mecanismos electorales, pero construcción de ciudadanía es mucho más que esto.

En este sentido voy a referir lo que hace poco tiempo leía en un **diario del Uruguay**. En una escuela de la ciudad de Montevideo, un alumno encendió fuego en un canasto de papeles, práctica que probablemente sea conocida por ustedes... En este episodio el canasto termina rodando por las escaleras; docentes, chicos lastimados, se desespera la autoridad, llama a la policía, la policía llega y pide refuerzos, hasta que toda la situación sale de control y se caotiza. Según el relato, las personas caían por las escaleras, la policía pide refuerzos y el equipo especial que llega lanza gases lacrimógenos y los chicos en lugar de salir entran; encienden fuego, en fin.

Toda esta situación fue magistralmente descrita en el periódico de Montevideo y tuvo tal repercusión pública que el propio presidente Tabaré Vázquez, al día siguiente tuvo que hacer una declaración sobre el tema. Pasan los días y un periodista, fue buscando por dónde encontrar la comunicación y generar un vínculo con aquellos que podían dar un poco más de explicación y finalmente habla con uno de los chicos que se reconoce como parte de los revoltosos. El joven pide que no se difunda su nombre y el periodista -en un dialogo que tiene varios momentos y del que reproduce sólo algunas fragmentos- logra reconstruir lo que sucedió. Cuando le pregunta al chico ¿por qué prendiste el fuego? **él le dice porque me acordé del sillón de la directora, que se la pasa fumando ahí adentro y miren – perdón, dice él miren la mierda de asientos que tenemos nosotros**.

Este dato que pasa rápidamente como una explicación primaria, debería dar una explicación fundamental; la razón, poderosamente elemental. Ninguno de nosotros pondría en cuestión que la directora de la escuela tenga en su despacho un sillón de pana, pero seguramente ese asiento de pana ha



representado para los chicos un símbolo de la desigualdad y de la descalificación de unos sobre otros. Esta asimetría descalificadora no implica que la autoridad no tenga derecho a ese sillón, en realidad no es el asiento en sí, lo que está marcando es que había mucha bronca; salió todo mal, el mismo chico lo indica: “yo nunca quise que terminara así”; los docentes tampoco supieron muy bien cómo había que contener esa situación.

EL siguiente problema que surge es cuál es la **estrategia de atención al conflicto**. Hemos hablado de la participación, para construir instrumentos de convivencia, hemos señalado la necesidad de la no discriminación y de la construcción de ciudadanía. En ese camino existen métodos técnicamente válidos, ampliamente reconocidos, para disuadir las situaciones de violencia. Una de las tantas modalidades, que en nuestra experiencia ha tenido bastante éxito, son los **mecanismos de mediación**. No es este momento para dar una conversación sobre cómo y de qué manera implementarlos. Hay desarrollos teóricos y metodológicos que vale la pena conocer al respecto. Pero nada es más grave que dejar que un conflicto se desarrolle sin que nadie intervenga para aliviar la tensión que ese conflicto va generando. En síntesis, la estrategia de prevención consiste en actuar antes de que los conflictos adquieran una magnitud que resulte de conmoción dentro del sistema educativo.

Para terminar, quiero compartir con ustedes referencia. Así como han cambiado las culturas juveniles y reconocerlas es todo un esfuerzo -insisto, dentro y fuera de la escuela, dentro y fuera de la casa. Así como han cambiado los términos de la negociación adulto – adolescente, en la que cambiar los términos de la negociación no implica que darle la palabra al adolescente, significa que el adolescente tendrá siempre la última palabra. Al contrario, **mucho daño le haríamos a un adolescente si le hiciéramos creer que la suya es la última palabra**. Lo que tiene que entender es que en términos de negociación, su palabra es escuchada, que es tenida en cuenta cuando se adoptan decisiones que lo involucran que él también tiene que hacer la experiencia de confrontar sus opiniones con las de los adultos. Así planteada, esa negociación establece otros términos de respeto a la autoridad. Los que tenemos algunos años encima recordamos que **la autoridad se manifestaba por la sola presencia**. Cuando éramos chicos ¿quién no recuerda al director paseándose por el patio y todos los que estábamos en situación de infracción, espontáneamente nos parábamos y mirábamos de reojo, para ver si él te pasaba con la mirada? Hoy nos damos cuenta que aquella no era autoridad sino temor reverencial. **Hoy propendemos a tener una sociedad mucho más disciplinada por la coherencia entre el decir y el hacer, entre lo que transmitimos y lo que recibimos de otros, en el marco de una convivencia en la que los adultos seamos buenos receptores de lo que los chicos nos quieren transmitir.**

Para muchos en el campo de la docencia esto nos representa fuertes desafíos, no es tan sencillo; sencillo puede ser decirlo, pero ejecutarlo es una práctica innovadora. En esa dificultad radica el principal desafío por delante, con nuevas formas de relacionarnos para dar respuesta a los nuevos contextos de la cultura adolescente.

A mí me parece que entender estos cuatro grandes contenidos que mencionábamos, es entender que la Argentina -como la mayor parte de los países del mundo- tiene un marco que establece la relación del Estado con la niñez y la adolescencia, bajo un nuevo contrato social, que es la Convención sobre los Derechos del Niño, que establece el marco regulatorio incluido en la Constitución Nacional, en leyes nacionales y provinciales de protección de derechos niños y adolescentes. Esto genera un



marco legal, sobre el cual sostenemos el funcionamiento de las instituciones del Estado y el ejercicio de los derechos. No es por lo tanto una concesión que el docente o la autoridad hace al adolescente alumno para que él se sienta más cómodo; es un derecho, legítimo y jurídicamente establecido del cual el adolescente es titular y el Estado en todos sus niveles y jurisdicciones es garante del efectivo ejercicio. Debemos comenzar a trabajar con esa perspectiva, que no sólo desafía a los adultos a respetar derechos, también desafía a los adolescentes a asumir las responsabilidades que emanan del ejercicio de los derechos en el marco de la convivencia democrática.

La cultura de derechos es la cultura de la reciprocidad. No hay cultura de derechos sin reciprocidades. En este marco, en este nuevo contrato social, la Convención constituye la herramienta conceptual desde la cual las comunidades educativas están llamadas a construir participativa y democráticamente las bases para una convivencia armónica e integradora en la diversidad.

Bajo el enfoque de Derechos en Educación, un capítulo especial merece el referido a las niñas y el largo camino a la igualdad de género. En tal sentido, considero oportuno compartir la colaboración que efectuara en el año 2006 al Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación, Señor V. Muñoz Villalobos y del cual extraemos algunos de los componentes más significativos:

... “A. La educación estandarizada

Con la aparición de los primeros sistemas educativos, encausados en la tarea de formar la mano de obra industrial y comercial, se perfilaron mundialmente conceptos y modelos de escuela concentrados en la eliminación de las diferencias entre estudiantes y en la idea de crear y diseminar consumidores y trabajadores estandarizados.

En el contexto de esa corriente educativa que se inició hace algunos siglos, el conocimiento, las habilidades y los aprendizajes fueron concebidos como instrumentos para el entrenamiento común de niños y jóvenes, seguidores y reproductores del estereotipo de hombreblanco-cristiano-occidental⁵.

El marco social de creencias y conductas patriarcalistas que configuraron aquellos conceptos y modelos de las viejas sociedades industriales ha tenido un impacto dramático en la institución escolar de nuestros días, al validar y reproducir de generación en generación los estereotipos, prejuicios y desigualdades, a veces incluso al margen de la voluntad de aquellos que tienen el poder para tomar decisiones⁶, subordinando las múltiples identidades históricas y culturales a un proyecto educativo único⁷ y propenso por lo tanto a las discriminaciones institucionalizadas.

5 Véase V. Muñoz, “Understanding human rights education as a process toward securing quality education”, ponencia presentada en el Seminario regional de expertos para Asia y el Sudeste Asiático: combatir el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y formas conexas de intolerancia. El papel de la educación y la toma de conciencia (Bangkok, 19 a 21 de septiembre de 2005).

6 Proyecto del Milenio, Grupo de tareas sobre educación, Toward universal primary education: investments, incentives and institutions, pág. 24.

7 Véase A. Bolívar, «Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural», Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 9, N° 20 (enero-marzo de 2004).



Con la entrada en vigor del derecho internacional de los derechos humanos los sistemas educativos fueron llamados a promover la construcción de ciudadanías respetuosas de la dignidad y los derechos de todas las personas, provocando con ello una crisis esencial que obligó a redefinir el carácter mismo de la educación nacional y dejó expuestos todos los dispositivos de exclusión en el acceso y en los contenidos curriculares.

Aun así, el tránsito de la educación hacia los derechos humanos se encuentra en ciernes y debe enfrentar el duro embate de fuerzas refractarias que siguen considerando la educación como un instrumento subordinado al mercado y, consecuentemente, como un tipo de servicio, no un derecho, que responde a los intereses de la economía, antes que de las personas.

CAMBIOS CULTURALES

El rompimiento de este sistema de asimetrías implica la transformación completa de las sociedades y las culturas para construir la convivencia de mujeres y hombres en condiciones de igualdad⁸. Según se desprende del artículo 5 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, la eliminación de los prejuicios, las costumbres y todo tipo de prácticas basadas en la idea de inferioridad o superioridad de los sexos o en los roles estereotipados de hombres y mujeres constituye el principal desafío para identificar nuevas políticas educativas y de desarrollo humano.

La educación de las niñas tiene entonces como objetivo potenciar esos cambios con la construcción de capacidades en todas las personas, que respeten y realicen los derechos humanos; se trata de una educación para la igualdad y por ende para una sociedad más justa, solidaria, equitativa y pacífica⁹.

Pero la pregunta sigue siendo la misma: ¿están los Estados dispuestos a asumir ese reto?

Según el Comentario general N° 16 del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, la igualdad sustantiva no puede ser alcanzada simplemente mediante la promulgación de leyes o la adopción de políticas que en la práctica fallan al tratar o incluso perpetuar la desigualdad entre hombres y mujeres, porque esas leyes o políticas no toman en cuenta las desigualdades económicas, sociales y culturales existentes que afectan especialmente a las mujeres.

Por esta razón, el Comité recalcó la necesidad de que los Estados eliminen las actitudes y estereotipos discriminatorios, así como las costumbres y prácticas persistentes de las tradiciones que han puesto a las mujeres en posiciones inferiores¹⁰.

Al identificar el impacto del patriarcalismo en sus sociedades, como factor que continúa marginando a las mujeres y que entre otros efectos se refleja en la falta de igualdad y conciencia de género, el Consejo de Europa ha propuesto una estrategia para integrar la perspectiva de género en las escuelas, que incluye los aspectos legales, las políticas públicas, las responsabilidades ministeriales, el funcionamiento de los centros educativos, la investigación y la función de los padres y las madres¹¹.

8 M. Lagarde y de los Ríos, *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, Universidad Autónoma de México, col. Posgrado, 2001, pág. 345.

9 A. Facio Montejó, *Equidad o Igualdad*, San José, 2005.

10 Naciones Unidas, comunicado de prensa WOM/1519 (www.un.org/News/Press/docs/2005/wom1519.doc.htm).

11 Consejo de Europa, Dirección General de Derechos Humanos, *Promoting Gender Mainstreaming in Schools*, Informe final del Grupo de expertos en la promoción de la incorporación de una perspectiva de género en las escuelas,



EL LARGO CAMINO A LA IGUALDAD DE GÉNERO

La universalización de la educación primaria y su impacto en el balance de género.

Las opiniones más conservadoras estiman que 55 millones de niñas siguen sin estar escolarizadas y que al menos 23 países corren el riesgo de no lograr la educación primaria universal para el año 2015, tal como proponen los objetivos de desarrollo del Milenio¹².

Pese a los avances importantes en el África subsahariana y en el Asia meridional y occidental, son precisamente en estas regiones donde las niñas sufren con mayor gravedad la falta de oportunidades educativas: mientras en el sur de Asia 23,5 millones de niñas no asisten a la escuela, en el centro y en el oeste de África prácticamente la mitad de las niñas son también excluidas¹³.

A este panorama desalentador deben sumarse el 25% de las personas mayores de 15 años que son analfabetas en Centroamérica, principalmente niñas y mujeres pobres, indígenas y residentes de las zonas rurales¹⁴.

Tomando en cuenta las proyecciones más optimistas, la meta de lograr la educación primaria universal tomará al menos diez años más de lo esperado, pues en el 2015 habrá todavía 47 millones de niños y niñas que no asistirán a la escuela y 47 países no cumplirán el objetivo de escolarización universal hasta prácticamente mediados del próximo siglo. En estos países, el 75% de las niñas y niños actualmente tienen madres que tampoco cuentan con educación¹⁵.

La falta de oportunidades concretas, de infraestructura escolar, materiales didácticos, maestras calificadas, así como con la falta de servicios directos y complementarios para la realización del derecho a la educación (como la alimentación, los servicios sanitarios y la seguridad desde y hacia la escuela), pero también los problemas de calidad, pertinencia y adaptabilidad curricular tienen un efecto negativo sobre el acceso y en la permanencia de las niñas y adolescentes en la escuela.

En su Recomendación general N° 16, el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer ha hecho un llamado a la adopción de legislación y de políticas para asegurar los mismos criterios de admisión entre niños y niñas en todos los niveles de la educación y a asegurar, a través de la información y de campañas de concientización, que las familias desistan de dar un trato preferencial a los niños al momento de enviar a sus hijos e hijas a la escuela, y que la currícula promueva la igualdad y no discriminación.

Los obstáculos financieros para implementar esas medidas en los países en desarrollo, como una deuda externa injusta e impagable y la ausencia de políticas públicas centradas en las necesidades de las niñas, contribuyen a la renuencia a incrementar los recursos financieros para la educación al menos hasta el 6% del producto nacional bruto, que recomiendan los estándares internacionales.

Estrasburgo, 2004.

12 UNESCO, Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, 2006.

13 UNICEF, Progreso para la Infancia, N° 2 (abril de 2005), pág. 4.

14 PNUD, Segundo Informe sobre Desarrollo Humano en Centroamérica y Panamá, 2003, pág. 31.

15 PNUD, Informe sobre desarrollo humano 2005. La cooperación internacional ante una encrucijada: ayuda al desarrollo, comercio y seguridad en un mundo desigual, 2005, págs. 7 a 49.



El Relator Especial lamenta que en muchos casos el presupuesto destinado a los ejércitos siga creciendo en detrimento de la educación de las niñas y que en países de África y del sur y oeste de Asia apenas se destine a la educación un promedio igual o menor al 3,5% del producto nacional bruto¹⁶.

La falta de realización de los derechos de las niñas obedece a decisiones u omisiones atribuibles exclusivamente a los adultos; pero tal como prevé la Convención sobre los Derechos del Niño, será imposible hallar soluciones óptimas a esos problemas sin la participación de las niñas y las adolescentes en los asuntos que les conciernen.

Consecuentemente, la búsqueda de oportunidades y alternativas para las niñas y con las niñas debería facilitar una nueva lectura de los procesos de democratización en todos los ámbitos del quehacer público, en los que las personas menores de edad sean incluidas en la toma de decisiones y en los mecanismos de rendición de cuentas de los adultos.

DE LA IGUALDAD EN EL ACCESO A LA IGUALDAD TOTAL

Es una perturbadora realidad que ningún país ha logrado eliminar la brecha de género en todos los aspectos de la vida social. Esto significa que la desigualdad de género no es una consecuencia mecánica de la pobreza, pues también ha sido ampliamente documentada en Norteamérica y en Europa, por ejemplo, donde las desigualdades persistentes en el acceso y las significativas barreras en detrimento de las mujeres afectan negativamente la educación de las niñas y sus oportunidades de vida¹⁷.

La retórica a favor de los derechos de las niñas no ha impedido que la educación siga siendo una de las últimas prioridades en la consideración presupuestaria y una de las últimas favorecidas en las políticas públicas¹⁸.

El 56% de la población mundial en edad escolar aún vive en países que no han logrado la paridad de género en la educación primaria y en el caso de la educación secundaria, se eleva al 87%, pues las desventajas de las adolescentes continúan incrementándose¹⁹.

Si bien la desigualdad de género en la educación tiene particularidades locales y regionales, hay una serie de elementos que se comparten en muchos países²⁰, como la pobreza (que a su vez expresa múltiples exclusiones), los entornos escolares peligrosos y muchos efectos patriarcalistas como los estereotipos curriculares, la falta de voluntad de los padres para invertir o interesarse en la educación de las niñas y las adolescentes, el trabajo infantil, las prácticas sociales y culturales discriminatorias, las restricciones a la libertad de tránsito y de expresión de las niñas y adolescentes y por supuesto la guerra y las situaciones de emergencia.

16 Global Campaign for Education, *Girls can't wait. Why girls' education matters and how to make it happen now*, Bruselas, 2005.

17 European Women's Lobby, *Gender Equality Road Map for the European Community 2006-2010*.

18 Foro Económico Mundial, *Women's Empowerment: Measuring the Global Gender Gap*, Ginebra, 2005, pág. 1.

19 Instituto de Estadística de la UNESCO, *Global education digest*, Montreal, 2005.

20 Oxfam Gran Bretaña, *Beyond Access: Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education*, 2005, pág. 37.



Al concluir el año 2005 sabemos que el objetivo de la paridad de género que contemplan los objetivos de desarrollo del Milenio fracasó en 94 países de los 149 de los que se dispone información.

Ochenta y seis países se encuentran en riesgo de no lograr la paridad de género aun para el año 2015; 76 países ni siquiera han alcanzado la paridad de género en la educación primaria y las disparidades siguen sufriendolas las niñas y las adolescentes²¹.

De haberse cumplido el objetivo, hoy habría 14 millones más de niñas en la escuela primaria, pero lo cierto es que en 41 países que corresponden a 20 millones de las niñas que no asisten a la escuela la brecha de género se está profundizando o se está estrechando tan lentamente que la paridad no se logrará hasta el año 2040²² y 115 países (de los 172 que cuentan con información disponible) aún reportan disparidades en la educación secundaria²³.

De los retos individuales a las responsabilidades colectivas

Los problemas relacionados con la escolarización de las niñas no se encuentran desligados del contenido de la educación. Por el contrario, los estereotipos de género, las amenazas a la seguridad emocional de las niñas y la currícula insensible a las cuestiones de género conspiran directamente contra la realización del derecho a la educación²⁴.

El avance en la igualdad de género tampoco se diferencia del mejoramiento de la calidad educativa, especialmente si se considera que la educación de las niñas está fundamentalmente asociada con la promoción de la justicia social y la democracia²⁵.

El Relator Especial insiste en que la educación sea impulsada como un proceso de construcción del conocimiento y del bien común, en el que el aprendizaje funja como el elemento que permite realizar los derechos humanos de todas las personas.

El derecho a la educación constituye una responsabilidad colectiva que implica el respeto hacia las particularidades de cada persona; es una praxis de la diversidad, pues el aprendizaje supone el reconocimiento y el respeto *del otro y la otra* y por lo tanto de la posibilidad del consenso, la aceptación del disenso y del diálogo respetuoso dirigido a la convivencia pacífica.

Las políticas educativas designadas de conformidad con los derechos humanos deben promover un desarrollo curricular que llame a la participación e inclusión permanente de las niñas y las adolescentes, de modo que los planes y programas de estudio siempre lleven a que ellas sean respetadas y reconocidas plenamente en la actividad del aula.

21 Véase la nota 22 supra.

22 Véase la nota 25 supra.

23 Una tabla global con datos relativos a la paridad en la escolarización secundaria puede encontrarse en UNICEF (nota 23 *supra*), pág. 9.

24 Plan de acción de la primera fase (20052007) del Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos, párr. 13.

25 M. Arnot, "Gender equality and opportunities in the classroom: thinking about citizenship, pedagogy and the rights of children", artículo presentado en Beyond Access Project: Pedagogic strategies for gender equality and quality basic education in schools (Nairobi, 2 y 3 de febrero de 2004), pág. 1.



El Relator Especial ha recomendado la realización de estudios etnográficos que puedan informar acerca del impacto de los instrumentos de derechos humanos en la realidad del aula, con fin de revelar los estereotipos que mantienen la posición subordinada de las niñas y las adolescentes y obstaculizan su participación en la dinámica escolar.

Algunos problemas y estereotipos al respecto son los siguientes²⁶:

- Bajas expectativas de los maestros y maestras, relacionadas con las habilidades intelectuales, ya que se cree que las niñas son inherentemente menos inteligentes que los niños.
- Los maestros y maestras ofrecen menor retroalimentación a las niñas. Se afirma que las niñas tienen ocho veces menos contacto con los maestros que los niños.
- Los maestros y maestras a menudo reportan más gozo de enseñar a niños que a niñas.
- Las niñas tienen menores expectativas sobre sí mismas en la escuela y fuera de la escuela piensan que su futuro consiste primariamente en ser esposas y madres.
- Las bajas expectativas de las maestras y de las niñas son reforzadas por libros de texto, currículum y materiales de evaluación en los que no aparecen las figuras femeninas²⁷.
- Usualmente los niños tienen suficiente espacio para practicar ciertos deportes, mientras que a las niñas no se les ofrece el mismo espacio.
- Los premios y logros obtenidos por las niñas no se reportan ni divulgan tan profusamente como los obtenidos por los niños.
- Existe una clara tendencia a utilizar lenguaje sexista.
- Las niñas son víctimas de asaltos sexuales y hostigamiento por parte de maestros y compañeros.
- Las autoridades educativas a menudo no son conscientes de este tipo de ataques e incluso pueden mostrarse reacios a intervenir, especialmente si consideran que semejante conducta es “natural”.

La necesidad de profundizar en la realización de los derechos humanos de las niñas y las adolescentes en el ámbito escolar está produciendo nuevas tendencias pedagógicas que plantean la superación de las formas segregacionistas del currículum y apuestan a la construcción de un modelo en el que se integra la experiencia de hombres y mujeres, con un tratamiento equitativo que vaya más allá de los tradicionales presupuestos sobre el género²⁸. El aporte concreto que se espera de los maestros y maestras para este fin es una cuestión urgente.

26 S. Aikman, E. Unterhalter y C. Challender, *The education MDGs: achieving gender equality through curriculum and pedagogy change*, Beyond Access Project (<http://ioewebsserver.ioe.ac.uk/ioe/cms>), págs. 10 y 11.

27 www.hrea.org/moroccan-textbooks-Dec-2005.html.

28 Subirats, García Colmenares y Gamma, citadas en UNICEF, *Prácticas sexistas en el aula*, 2004, pág. 15; M. Subirats citada por L. Zayas en *Las maestras parvularias: rehenes de un sistema escolar sexista*, Programa latinoamericano de formación e investigación sobre la mujer, Asunción, 1993, pág. 10.



LA CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE DERECHOS.

Los educadores de los diferentes niveles, los grupos familiares vinculados con sus niños al sistema educativo e incluso la opinión pública en general ha incorporado en su agenda de preocupaciones, aquellas que se refieren a los modos y características de la convivencia escolar.

No se trata de minimizar o ignorar esta preocupación, ni es una buena señal fundar la misma en la crónica amarilla o en la supuesta rigurosidad de la recuperación del orden institucional. No puede ignorarse que en gran medida las circunstancias de violencia que pueden presentarse en las instituciones educativas o en sus intermediaciones, si bien pueden corresponder en algunas oportunidades a razones endógenas, resulta limitativa esta visión pues desconoce la diversidad de factores que, con cuotas de agresividad social, se han instalado en diversos ámbitos comunitarios y en los cuales confluyen factores de distinta naturaleza. Desde la violencia ejercida de manera arbitraria por parte de agencias de la seguridad pública o la del crimen organizado, que resulta más notoria y visible respecto de niños, adolescentes y jóvenes de barriadas populares o la violencia de género con una alarmante estadística de femicidios, pasando por la influencia de una tecnología comunicacional que al tiempo que habilita la extensión de infinitas redes sociales, reducen la capacidad de construcción vínculos interpersonales, o la asimetría social expresada en una marcada desigualdad de oportunidades y cuyo mayor estímulo se encuentra en la cultura del consumismo y la competitividad.

En este contexto y hacia el año 2004, se produjo uno de los más graves episodios de violencia intra-aúlica ocurrido en una Escuela Media de la Ciudad de Carmen de Patagones.

La gravedad y la conmoción de los hechos, que implicaron la muerte de Federico Ponce, Evangelina Miranda y Sandra Nuñez y cuya memoria honramos en estas líneas, instaló un debate en diferentes ámbitos y en ese contexto el Instituto Universitario Kurt Bösch promovió en la Argentina, la realización de un Seminario Internacional sobre Violencia Escolar en coordinación con la Facultad de Filosofía y Letras de la UCA. En la oportunidad e invitado a presentar una Conferencia Magistral, entre otros comentarios expresé:

...”Cuando estalló la tragedia de Carmen de Patagones se escribió mucho. Mucha tinta, mucha imagen que ocupó no solamente la pantalla, sino la emoción de los argentinos y las argentinas, de los chicos (no solamente de los que vivían en Carmen de Patagones); cruzó la frontera, fue la noticia argentina por varios días. Lo más importante que se escribió, casi con los cuerpos calientes fue, en las cuatro paredes del Polimodal Malvinas Argentinas: “Pónganse las pilas, escuchémoslos”.

Vimos cómo se definió un escenario sobre el cual estaban expresándose los chicos que habían vivido -momentos antes- una dramática situación. Seguramente no es este el momento de introducirnos en el interior de esta tragedia, o en sus antecedentes. Sin embargo, ingresar en la profundidad del dolor que surca la vida de los adolescentes y sus familias, y nos impone el deber ético indelegable de analizar en profundidad y obtener enseñanzas trascendentes que puedan traducirse en el fortalecimiento y recuperación de la palabra y el diálogo pedagógico.

La interrupción de la palabra incumple, necesariamente, con los Derechos del Niño. Es muy difícil que puedan ejercerse los derechos, si la palabra que los comunica, si la palabra que los expone y manifiesta no está escuchada, no está asumida como herramienta de ese diálogo educativo, o defi-



nitivamente no es parte reconocida del ambiente concreto de la institución que convoca a los adolescentes para proponerles la apropiación del conocimiento y la formación de la ciudadanía. Estas circunstancias ponen en juego el ejercicio de Derechos, y si pone en juego el ejercicio de derechos, lo que se pone en juego es el rol del Estado.

Es correcto afirmar que el enfoque de derechos es el modo en que se puede definir la relación del Estado con los ciudadanos, las ciudadanas, con los chicos, con la tercera edad. No es simplemente una mirada, sino que es también una cosmovisión de relaciones entre el Estado y los miembros de la comunidad.

El conjunto de Derechos que propone la Convención sobre los Derechos del Niño, enfoca el mismo en cinco grandes categorías, además nos recuerda que para hablar de enfoques de Derechos, estamos hablando de universalidad, de integralidad y de exigibilidad. Sin esta última, lógicamente que los Derechos sólo pasarían a constituirse en un marco ético a la hora de incorporarlos en el análisis de los temas críticamente instalados en la sociedad.

De este modo, el abordaje de la temática que nos convoca se procura realizar desde el enfoque de derechos fundado en los principios y disposiciones de los Tratados de Derechos Humanos y en su relación de aplicación concreta en los conflictivos escenarios escolares.

La universalidad, integralidad y exigibilidad de los derechos, constituyen el trípode que define la relación del Estado con la Niñez y la Adolescencia.

En consecuencia, no ingresaremos en esta reflexión en la distinción –necesaria en otro contexto- entre violencia, trasgresión o agresividad, aunque si pondremos especial énfasis en revalorizar el sentido trascendente de la palabra y la capacidad de la misma para la construcción del diálogo educativo y el ejercicio de derechos de niños, adolescentes y adultos.

Como resultado de un profundo debate, el Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas aprobó el 17 de Abril del 2001 su primer Observación General dedicado al primer párrafo del artículo 29 de la mencionada Convención, que se refiere a los propósitos de la educación. Este punto reviste una importancia trascendental. Los propósitos de la educación que en él se enuncian y que han sido acordados por todos los Estados Partes, promueven, apoyan y protegen el valor supremo de la Convención: la dignidad humana innata a todo niño y sus derechos iguales e inalienables. Los objetivos son el desarrollo holístico del niño hasta el máximo de sus posibilidades, lo que incluye inculcarle el respeto de los derechos humanos, potenciar su sensación de identidad y pertenencia y su integración en la sociedad e interacción con otros y con el medio ambiente.

La Educación debe impartirse de tal forma que respete la dignidad intrínseca del niño, que permita a éste disfrutar, participar de la vida escolar. La educación debe también respetar los límites impuestos y promover la no violencia escolar.

El párrafo 1 del artículo 29 de la Convención sobre Derechos del Niño, no sólo añade al derecho a la educación reconocido en el artículo 28 una dimensión cualitativa que refleja los derechos y la dignidad inherente del niño, sino que insiste también en la necesidad de que la educación gire en torno al niño, le sea favorable y lo habilite; y subraya la necesidad de que los procesos educativos se basen en los mismos principios enunciados. La educación a que tiene derecho todo niño es aquella que se con-



cibe para prepararlo para la vida cotidiana, fortalecer su capacidad de disfrutar de todos los derechos humanos y fomentar una cultura en la que prevalezcan los valores de derechos humanos adecuados.

En este contexto la “educación” es más que una escolarización oficial y engloba un amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje que permiten al niño, individual o colectivamente, desarrollar su personalidad, dotes y aptitudes y llevar una vida plena y satisfactoria en el seno de la sociedad.

En este sentido, reafirmamos que los valores inculcados en el proceso educativo no deben socavar, sino consolidar, los esfuerzos destinados a promover el disfrute de otros derechos. La educación debe impartirse de tal forma que se respete la dignidad intrínseca del niño y se permita a éste expresar su opinión libremente, y participar en la vida escolar. La educación debe respetar también los límites razonables impuestos a la disciplina, y promover la no violencia en la escuela. La observancia de los valores establecidos en el párrafo 1 del artículo 29 exige manifiestamente que las escuelas sean favorables a los niños, en el pleno sentido del término, y que sean compatibles con la dignidad del niño en todos los aspectos.

La educación en la esfera de los derechos humanos debe constituir un proceso integral que se prolongue toda la vida y empiece con la manifestación de valores de derechos humanos en la vida y las experiencias cotidianas de los niños. Es importante poner en práctica los programas de educación de modo que propicien el mutuo entendimiento, la paz y la tolerancia, y contribuyan a prevenir la violencia y los conflictos.

Me alejo claramente de las posiciones que le atribuyen a la escuela un espacio de escasa capacidad en el acompañamiento de la vida cotidiana de nuestros niños y adolescentes, me alejo del pensamiento que le atribuye a los maestros argentinos -en cualquier rincón de nuestra patria- la imposibilidad de sostener su rol docente en las difíciles condiciones en que les toca actuar, me alejo de situar como epicentro de la violencia contra los niños a las escuelas; y en cambio creo que la escuela actúa como un epifenómeno de la violencia social.

Difícilmente tengamos otra organización del Estado que actúe con un mayor grado de profundidad y compromiso en la atenuación de los factores sociales que inciden sobre sus niños, y creo que merece un reconocimiento especial porque Argentina tiene en sus aulas seguramente lo más complejo de la trama social de la crisis que atravesó en los últimos años el país. En esa condición, la escuela ha dado una demostración de fortaleza, brindada específicamente por sus maestros, con sus demandas legítimamente incluidas en su agenda, y que han permitido que una buena parte de nuestra niñez encontrara, dentro de las escuelas, el punto básico para poder mantener niveles mínimos de integración dentro de la sociedad. Renuncio a sumar mi voz a un estado de desconocimiento del valor que la escuela tiene, aún en los tiempos difíciles. Sin desconocer los cambios estructurales y funcionales que necesitan y que, seguramente, encuentran su mejor inspiración en los dinámicos actores que sostienen su cotidianeidad.

Establecido el marco de referencia conceptual, es decir, desde la perspectiva de los derechos humanos y situando el derecho a la educación en la dimensión de la Convención sobre los Derechos de los Niños, resulta necesario vincular la misma con el enfoque y el registro de experiencias que sobre la convivencia escolar manifiestan los adolescentes alumnos a través de sus propias voces.



Más de 250.000 adolescentes de escuelas de gestión pública y privada de la Provincia de Buenos Aires, participan como protagonistas centrales en el diseño y ejecución de más de 3000 proyectos socio educativos dentro del Plan “Adolescencia, Escuela e Integración Social”; experiencias que con adecuaciones culturales se corresponden con otras desarrolladas en diversas provincias del país.

Bajo el liderazgo de sus propios docentes y dentro de una gran diversidad de escenarios culturales, sociales y económicos, caracterizados en un alto porcentaje por las condiciones de pobreza y exclusión social, los proyectos orientados hacia la construcción de la ciudadanía y convivencia democrática, expresan un interés cercano al 40% del total de los mismos.

Extraemos de los centenares de talleres algunas opiniones de los adolescentes:

- *“Enseñando el respeto por el otro, el NO A LA DISCRIMINACIÓN...”*
- *“Revalorizar la palabra Democracia en su intrínseco sentido...”*
- *“Mejorar la escuela a través de valores...”*
- *“Hacen falta modelos familiares y escolares...”*
- *“Aceptar el cambio entre los adolescentes de antes y los de nuestros días...”*
- *“No se debe llegar al autoritarismo, pero si tener autoridad...”*
- *“Tratar de revertir la violencia de la sociedad que se manifiesta en las aulas... la violencia corporal, verbal, familiar, callejera...”*
- *“Nosotros creemos que se debe dar un mayor espacio para la escucha de los chicos. También creemos que hay que empezar a respetar las normas de convivencia para que la sociedad del futuro sea mejor y más consciente del significado de la palabra ‘UNIÓN’...”*
- *“Las (normas) de convivencia se construyen, sirven para tratarnos y para convivir...”*
- *“Las normas de convivencia son valiosas si no las hacen los ‘profes’ o los ‘directivos’... No podemos estar de acuerdo en todo, pero hay que aceptarlas si hay consenso...”*
- *“Tiene que haber respeto, colaboración, comunicación en la elaboración de las propias normas de la convivencia escolar...”*
- *“Permiten resolver conflictos...”*
- *“Se acuerdan y crean condiciones necesarias para la convivencia y para la realización de las tareas. Pueden tener características autoritarias o democráticas según se originan...”*
- *“Necesarias para trabajar en un clima de compañerismo...”*



- “Las normas son un camino para convivir...”
- “Lo más!, si podes debatir y consensuar sin pelear. Hay que parar con los prejuicios...”
- “En los proyectos, desde un principio se trabaja respetando las normas de convivencia pautadas de antemano con los grupos...”
- “Son reglas para una convivencia adecuada, para ser buenos ciudadanos, para darnos seguridad, para aprender a respetar...”
- “Sistema de control. Injusto cuando los profesores no las cumplen. Así, el código de convivencia no tuvo éxito...”
- “Defendemos el valor de las normas como un límite que permite y cuida una sana convivencia...”

En este marco, se hace necesario hacer referencia a ciertos conceptos extraídos de la normativa vigente acerca de la Convivencia Escolar²⁹:

“...Concretar una convivencia democrática en las escuelas de nivel (Polimodal) es una de las metas sustanciales del reordenamiento propuesto. Esto significa el desarrollo de un tipo de convivencia en la que se reconocen los derechos de las personas, se legitiman las diferencias, se participa y se solicita participación en las cuestiones de interés común, se consulta y se buscan acuerdos para la toma de decisiones. La escuela no es un lugar social ahistórico. En ella, como en toda organización humana, hay disputas por espacios de poder, estrategias para instalarlos y redes formales e informales de ejercerlo. Poner ese dinamismo interno al servicio de los objetivos institucionales es la tarea de una convivencia democrática...”

“...El cambio aquí propuesto se basa en la confianza y valoración de nuestros jóvenes, varones y mujeres, en su derecho a ser escuchados, a participar y sentirse reconocidos como protagonistas de la vida escolar. No se les atribuye la responsabilidad principal en los problemas de disciplina, motivo por el cual no es motivo de esta reforma normativa controlar y someter al alumnado...”

“...El proceso de cambio resuelto (Acuerdos Institucionales de Convivencia) procura favorecer el ejercicio de la libertad, el compromiso, el autocontrol, el diálogo y la valoración de las diferencias. Se considera que el desarrollo del mejoramiento permanente de la convivencia es el más intenso estímulo y una valiosa recompensa por el sostenimiento de las normas. Sin embargo, juntamente con ello, se reconoce también que la existencia de actos violentos, de descontrol o de irresponsabilidad, por ejemplo, implica un ejercicio inapropiado de la libertad. Ante ello, cuando los estímulos positivos o preventivos no han bastado para la orientación de tales conductas y el cumplimiento de las normas, las instituciones arbitran sanciones con el propósito de contribuir también por esa vía a la formación de quienes las integran, básicamente alumnos, docentes y personal no docente...”

²⁹ Resolución 1593/02. Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. De Buenos Aires. Acuerdos Institucionales de Convivencia.



A pesar de ello, los acuerdos institucionales de convivencia no han alcanzado en el desarrollo institucional, el alto grado de interés en los propios alumnos. Y esto expresa una dificultad. Una dificultad que debe tener seguramente varios niveles de análisis: las historias institucionales, las estructuras, el reglamento escolar. Los adolescentes han planteado que ellos quisieran encontrar el mecanismo de convivencia democrática, lo que no creen es que sea posible ignorarlos a la hora de pautar esta convivencia. Su disposición a actuar, interactuar y generar condiciones favorables para ésta se encuentra muy ligada a sus necesidades.

El adolescente de nuestro tiempo, se puede considerar con características existenciales que condensan y reflejan -más que cualquier otro período de la vida- la condición humana; y las condiciones socio históricas, políticas, económicas y culturales de su época.

Resulta interesante establecer una natural vinculación entre la visión de los adolescentes y los contenidos de los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en particular la Convención de los Derechos del Niño. Al respecto, y fijando orientaciones específicas en esta materia, el Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas manifiesta:

“Al conceptualizar la violencia el Comité recomienda que el punto de partida crítico y marco de referencia sea la experiencia de los propios niños. Así pues, los niños y los jóvenes deben participar significativamente en la promoción y las estrategias de las medidas relativas a la violencia...”

“...El Comité recomienda que se realicen esfuerzos para fortalecer el vínculo entre las comunidades y las familias, y entre las comunidades y las escuelas. Es preciso que los miembros de las comunidades, entre ellos los padres, niños y maestros, estén bien informados acerca de sus derechos y que participen plenamente en la vida de la escuela, incluida su dirección”.

Los adolescentes en general, y aquellos con mayores niveles de vulnerabilidad no reciben en la sociedad moderna la mirada y la actitud de los adultos e instituciones que les permitan asumir su propia experiencia de conocimiento humano y social. Para alcanzar este objetivo requieren de los apoyos necesarios para superar las difíciles y complejas problemáticas con las que hoy se enfrentan dentro de cada contexto.

La temática de la adolescencia y de la juventud, como otros temas que tienen que ver con cuestiones relativas a la sociedad, presenta sus teorías convencionales en estado de cuestionamiento y las prácticas sociales en permanente proceso de revisión. Por esta razón, es preciso asumir con profunda responsabilidad y realismo, que todo abordaje temático constituye esfuerzos de aproximación que en tal sentido deben ser considerados.

Consecuentemente, y afirmado en la doctrina universal de derechos humanos expresada particularmente en la Convención sobre los Derechos del Niño, el Comité de Naciones Unidas reconoce que la adolescencia *“es un período caracterizado por rápidos cambios físicos, cognoscitivos y sociales, incluida la madurez sexual y reproductiva; de adquisición gradual de la capacidad para asumir comportamientos y funciones de adultos, a su vez implica nuevas obligaciones y exige nuevos conocimientos teóricos y prácticos. El período de transición dinámica es también generalmente un período de cambios positivos inspirados por la importante capacidad de los adolescentes para*



aprender rápidamente, experimentar nuevas y diversas situaciones, desarrollar y utilizar el pensamiento crítico, familiarizarse con la libertad, ser creativos y socializar”.

El mismo Comité observa con inquietud que el mayor número de los Estados no han prestado suficiente atención a las preocupaciones específicas de los adolescentes como titulares de derechos ni a la promoción de su salud, educación y desarrollo. Los Estados al asumir sus compromisos dentro del derecho internacional deben, a través de políticas activas, dar cumplimiento a las obligaciones que les impone la Convención.

Para ejemplificar, permítanme rápidamente trasladarnos de territorio para volver luego a la Argentina. Hace unos días, dentro de mis responsabilidades como Miembro del Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas, fui invitado por la Unión de Todos los Maestros de Japón al Congreso Nacional de Maestros y Ciudadanos de ese país. En tal carácter presenté las recomendaciones que el Comité le había hecho al gobierno hace un año. En Japón la escuela es exigente, competitiva y violenta, son los tres rasgos que la caracterizan y están fuertemente instalados. En una sociedad que, además, determina que esa situación en la educación repercute en otras tareas de la vida cotidiana. Y así como Japón tiene el índice más alto de producción tecnológica y de última generación, también tiene uno de los índices más alto de suicidios adolescentes.

La preocupación por las diferentes formas de la violencia en la escuela, requiere en primer lugar de la promoción del enfoque más positivo al reconocimiento de los Derechos Humanos como los pilares principales de una convivencia democrática. La sensibilización acerca de la necesidad de cambiar las actitudes culturales para proteger a los niños de la violencia, es tanto en Japón como aquí, un desafío continuo del diálogo educativo.

En este mismo sentido, el adolescente de nuestro tiempo constituye un actor social capaz de proponer nuevos términos de negociación. Le compete al adulto ser capaz de contener esos nuevos aspectos para que tenga lugar verdaderamente una negociación, en la que, ni el adolescente avasalle lo instituido, ni el adulto lo sostenga rígidamente. Este escenario se ve afectado cuando los adolescentes y jóvenes advierten que en la interlocución o aún en la confrontación, el lugar del rol adulto queda asociado a la hipocresía o el doble discurso.

En nuestro país en particular, la adolescencia se constituyó y consolidó en el siglo XX con las clases medias y dentro del Estado de Bienestar. Esto explica que los marcos teóricos clásicos que predominantemente se ocupan de esta temática, presenten, analicen y expliquen la realidad del adolescente arquetípico de clase media de mitad de siglo pasado.

Diversas fracturas sociales, económicas y políticas introducen cambios significativos en el escenario mencionado. Los quebrantamientos constitucionales y las sucesivas dictaduras militares, en particular la que transcurre entre 1976 y 1983 bajo el signo del Terrorismo de Estado, representan componentes que desarticulan los procesos de construcción de ciudadanía en este período crítico del aprendizaje. La institucionalidad democrática, sosteniendo modelos económicos de características neoliberales, fueron tornando contradictorios los términos de la relación entre la estructura jurídica que establece la condición del adolescente sujeto de derecho con realidades y prácticas sociales de exclusión social, pobreza y desigualdad.



La adolescencia presenta un valor transformador y original que se orienta a la revisión de las herencias familiares y sociales. La llamada brecha generacional se nutre precisamente de esa revisión y sin tal brecha no hay adolescencia posible. En consecuencia, el adolescente necesita tener frente a sí un adulto con capacidad para soportar el choque de oposición, como bien lo manifiesta la especialista Eva Giberti.

Es precisamente en este singular recorte de los vínculos intergeneracionales en el que se visualiza mayor tensión y desdibujamiento de los bordes que lo configuran. A decir de H. Arendt “*se necesitan adultos recreando la figura del anfitrión, cultura de recepción de los recién llegados*”.

La construcción de una nueva identidad implica necesariamente asumir las prácticas de la ciudadanía y es precisamente esta característica la que posiciona a los adolescentes como sujetos de derechos. Al señalarse la significación de construcción de identidad y ciudadanía, sin duda alguna el rol de los adultos que interactúan individual o grupalmente con los adolescentes, constituirá un factor que opere como facilitador u obturador de este proyecto vital de maduración.

En esa perspectiva y en el ámbito educativo, las prácticas pedagógicas se constituyen en un elemento de identidad para ellos y de reconocimiento de los otros. De este modo la escuela resulta un espacio constituyente de subjetividad y ciudadanía y esta experiencia concentra sus componentes positivos, pero también las cargas negativas.

Sobre esta singular experiencia del mundo adolescente destacamos el aporte de la especialista Mabel Munist, quién señala: “*Cuando se producen choques, en especial con los maestros, es frecuente que las familias apoyen a sus hijos, a menudo con el único espacio de coincidencia entre los adolescentes y sus padres, o como manera de protección del joven cuando la organización escolar es impermeable a replanteos razonables. Lo cierto es que los conflictos afectivos del joven con los docentes tienden a intensificarse en los últimos años y para su superación se requieren modificaciones en la formación docente y en la organización escolar.*”

Es necesario que los docentes tengan conocimiento sobre los procesos adolescentes y que existe un replanteamiento del modelo de autoridad y transmisión de conocimientos acorde a las potencialidades de este período”.

Dar la palabra al adolescente en el marco de proyectos democratizadores representa así mismo la posibilidad de dimensionar y jerarquizar el rol educador en sus diversas expresiones y funciones.

Nuestro tiempo nos indica el complejo desafío de abrir las fronteras a la visión adultocéntrica, entendiendo por ésta aquella que impide el reconocimiento de culturas adolescentes, lo excluye de una reflexión y decisión de temas que resultan de su directo interés o se propone relacionarlo con las normas sin considerar su singular estadio de necesaria confrontación.

Es preciso afirmar que el adolescente, para el desarrollo pleno de sus potencialidades no sólo necesita de un encuentro con el adulto sino que, en el modo de construcción de esa relación se concentran los componentes de mayor significación en el transcurrir de este período transicional.

El desafío que se nos plantea reconoce indudablemente diferentes planos que abarcan desde la revisión de las prácticas institucionales hasta el desarrollo de nuevas líneas de investigación y concep-



tualización con el soporte de las diferentes ciencias aplicadas, debiendo partir de una premisa básica: hablar más de la adolescencia significa hablar más con los adolescentes.

La inclusión de las prácticas democráticas se relaciona directamente con las disposiciones y los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño, particularmente en sus artículos 12, 13 y 15, los cuales reconocen “*el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan...*”, “...”*el derecho a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas*”...

En el Día de Debate General del Comité de los Derechos del Niño “La violencia contra los niños en el seno de la familia y en la escuela”³⁰, surgen algunas propuestas para la construcción de una agenda que considero oportuno mencionar:

- El Comité recomienda a los estados Partes, a las organizaciones no gubernamentales, a los mecanismos de derechos humanos de las Naciones Unidas, a los organismos de Naciones Unidas y a otras organizaciones que otorguen prioridad a la promoción de un enfoque más positivo al reconocimiento de que los niños son titulares de derechos humanos y a la sensibilización acerca de la necesidad de cambiar las actitudes culturales para proteger a los niños de la violencia y la disponibilidad de métodos de disciplina más constructivos y eficaces. En ese enfoque debería incluirse lo siguiente:

- a) deben emprenderse campañas de información pública (...), para que se tome conciencia y aumente la sensibilidad sobre la gravedad de las violaciones a los derechos humanos y el daño causado a los niños en éste ámbito, y se contrarreste en determinados contextos culturales la aceptación de la violencia contra los niños promoviendo en su lugar la no tolerancia de todas las formas de violencia contra los niños.
- b) Los niños y los padres deben participar más significativamente en todos los aspectos de la elaboración y aplicación de las campañas de concienciación, incluso mediante esfuerzos de educación entre compañeros.
- c) Deberá alentarse a los medios de comunicación a que desempeñen un papel activo en la educación de la opinión pública y el aumento de la sensibilidad.

- El Comité recomienda que el nivel profesional, la remuneración y los incentivos de carrera de los trabajadores sociales, de los profesionales de la salud y de los particulares que trabajan con los niños sean tales que pueda exigirse de ellos la calificación requerida, y que pueda determinarse si tienen antecedentes de violencia. El Comité recomienda que se establezcan algunas normas mínimas para la cualificación y capacitación profesionales de las personas que trabajan en el sistema escolar, y que los sindicatos de profesores participen en la elaboración de códigos de conducta y de buen comportamiento para una disciplina sin violencia. El nivel profesional, la remuneración y los incentivos de carrera de los maestros deben ser tales que pueda exigirse de ellos la calificación requerida, y los Estados Partes no deben escatimar esfuerzos, al contratar a personal docente y administrativo en las escuelas, para asegurar que el personal sea capaz de usar eficazmente métodos de disciplina no violentos.

- El Comité recomienda que los Estados Partes, en asociación con las organizaciones no gubernamentales pertinentes y tras obtener asistencia técnica internacional si procede, garanticen que todos

³⁰ Septiembre de 2000 y septiembre de 2001.



los grupos profesionales pertinentes (...), reciban capacitación en materia de derechos del niño. Dicha capacitación debe basarse en métodos interdisciplinarios que fomenten los criterios de colaboración y que tengan en cuenta las normas de derechos humanos pertinentes y métodos disciplinarios no violentos (...).

- El Comité recomienda que se preste la debida atención a la necesidad de ampliar el interés y la participación en el proceso de formulación de decisiones en las escuelas. La participación de los padres y de los estudiantes en los procesos de dirección, por ejemplo mediante los consejos de estudiantes y la participación de representantes estudiantiles en los consejos de administración de las escuelas, entre otras cosas, en la redacción de los reglamentos y la vigilancia de la disciplina, puede contribuir a la elaboración de estrategias eficaces de prevención y a la creación de un clima positivo en las escuelas que desaliente la violencia, tanto como presunta forma de disciplina, como la violencia entre estudiantes.

Por último, resulta necesario hacer hincapié en que el enfoque de derechos en políticas públicas orientadas a la niñez y la adolescencia no pueden simplemente limitarse a la simple mención de normativas nacionales e internacionales, sino que deben concretizarse en acciones y reformas institucionales de hecho, que permitan asumir los mencionados Tratados como herramientas dinámicas para la construcción de ciudadanía.

Son las estrategias las que encuentran distintos métodos, distintos abordajes, múltiples experiencias recuperables, sistematizables, capaces de generar marcos conceptuales, y la identificación con las mejores experiencias.

Y creo que el tiempo nos está imponiendo un alto desafío.

Al concluir estas reflexiones, deseo afirmar mi pensamiento en las enseñanzas del educador Paulo Freire que en su obra, *Pedagogía de la Autonomía*, nos señalaba:

“Si, en verdad, el sueño que nos anima es democrático y solidario, no es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás, como aprendemos a escuchar, pero es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aún cuando en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él. Lo que nunca hace quien aprende a escuchar para poder hablar, es hablar impositivamente. Incluso, cuando, por necesidad, habla contra posiciones o concepciones del otro, habla con él como sujeto de la escucha de su habla crítica y no como objeto de su discurso.

Escuchar es obviamente algo que va más allá de la posibilidad auditiva de cada uno. Escuchar, en el sentido aquí discutido, significa la disponibilidad permanente por parte del sujeto que escucha para la apertura al habla del otro, al gesto del otro, a las diferencias del otro. Eso no quiere decir, evidentemente, que escuchar exija que quién realmente escucha se reduzca al otro que habla. Eso no sería escucha, sino autoanulación”³¹.

Evidentemente, en este pensamiento el maestro Paulo Freire está invitando a una estrategia común a múltiples modelos de trabajo.”

31 Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*, Siglo Veintiuno, 1996.



En mayo de 2008, la Escuela Normal de San Pedro, Provincia de Buenos Aires transitó una experiencia que involucró a los alumnos del establecimiento en una situación de potencial violencia urbana. Por tal circunstancia, las autoridades del establecimiento sugirieron una jornada de reflexión y en dicho contexto fui invitado a generar un marco motivador para la participación de la comunidad educativa.

Un punto de apoyo para el abordaje de la temática se basa en el enfoque de derechos fundado en los principios y disposiciones de los Tratados de Derechos Humanos y en su relación de aplicación concreta en los conflictivos escenarios socio-escolares.

Algunos de los comentarios se transmiten a continuación:

... Muchas gracias a los docentes, directivos, padres y alumnos y alumnas que dedican este tiempo para el encuentro como oportunidad de fortalecer vínculos. Vamos a partir en esta charla hablando de los vínculos, de poder hacer vínculos. No son tiempos fáciles para construir vínculos, no son tiempos fáciles para dar continuidad a los vínculos; nos son tiempos fáciles para anticiparse a las circunstancias que dificultan la construcción de los vínculos y sobre todo no son tiempos fáciles para los que tienen la enorme responsabilidad de trabajar casi silenciosamente en la construcción cotidiana de los vínculos, sea en el interior de la familia, en el interior de las aulas, en los ámbitos de la comunidad.

Ubicada la franja adolescente como el segmento de más alta demanda en la atención de los factores y circunstancias señaladas se presentarán estrategias de superación de la violencia como una construcción de estrecha vinculación con prácticas institucionales basadas en valores democráticos y en el ejercicio de derechos y responsabilidades de acuerdo a roles y pautas organizacionales.

Se demostrará la validez de la participación activa de los adolescentes alumnos en la elaboración e implementación de los instrumentos orientados a la convivencia democrática y a la resolución alternativa de conflictos.

Se pondrá especial énfasis en destacar la incidencia favorable de estimular y promover el diálogo entre docentes y alumnos como así mismo entre la escuela, la familia y la comunidad. Se propondrán medidas concretas para alcanzar estos objetivos.

Como en todo proceso, hay quienes enfrentan las dificultades mejor que otros; posiblemente a mayor madurez, mayor experiencia -sea profesional o personal- el esfuerzo de construir y sostener vínculos puede sobrellevarse en mejores condiciones. Por otra parte, las frustraciones que estos procesos pueden generar pueden enfrentarse con la renovada esperanza de reconstruir los vínculos o de revisar criterios y actitudes a partir de cuales, tal vez, vivimos alguna experiencia frustrante que dejó su enseñanza. En ese sentido, creemos que el camino del desarrollo individual y colectivo consiste en partir de las experiencias vividas en materia de vínculos entre las personas y las instituciones, considerarlas desde la perspectiva del aprendizaje tomando de ellas las orientaciones que de ellas se derivan.

En lo que respecta a los vínculos que involucran a los adolescentes, debemos considerar que los adolescentes son en la estructura de construcción de vínculos, un punto contradictorio, porque son al mismo tiempo la fortaleza y el punto débil. No porque ellos sean débiles, sino porque la mirada



que nosotros los adultos construimos sobre ellos no les permite mirarse a si mismos en las mejores fortalezas que suelen tener.

Pocas franjas de la sociedad son tan apasionadamente amigas de los mejores valores como los adolescentes. Dije *apasionadamente*, no *racionalmente* amantes de los mejores valores. Están en una cruzada histórica los adolescentes, no solamente en San Pedro, en Argentina, en América Latina... Una cruzada claramente destinada a que su vida no se vea atrapada en el doble discurso, en la falta de coherencia entre el decir y el hacer. Los adolescentes desprecian los mecanismos de la injusticia, de la deslealtad frente a cualquier circunstancia, pero claro, al mismo tiempo tienen prácticas que a veces los colocan como actores de situaciones de injusticia, de violencia, de discriminación.

En general resulta difícil para una comunidad construir una mirada y un vínculo con la adolescencia y, por otra parte, es difícil para los adolescentes encontrar las formas de vincularse con el mundo adulto en cualquiera de las esferas; me refiero a la casa, la iglesia, el club, la calle, la plaza, y la escuela. La escuela es el único lugar que los mira todas las mañanas o todas las tardes; es el único lugar que ofrece el Estado en el que cotidianamente se acompaña a los adolescentes en los deseos, las ilusiones, los sueños, las desesperanzas, las frustraciones, los talentos.... Todo esto es sencillo de decir; ninguna de las cosas que acabo de mencionar son originales para los padres ni originales para los docentes, ni siquiera originales para los jóvenes y las jóvenes que están presentes hoy aquí. ¿Por qué no son originales? porque todos ustedes son actores, protagonistas de este proceso, de modo que tiene su propia experiencia respecto del tema de la construcción de los vínculos con los adolescentes.

Pero me gustaría decir algunas cosas que no sean tan necesariamente conocidas y que tengamos alguna necesidad de recorrer juntos el camino de alguna reflexión innovadora en este campo. Las generaciones de adultos del presente, vivimos como adolescentes una experiencia educativa orientada a que ingiéramos en la sociedad con el mayor grado de disponibilidad para construirnos un proyecto de vida que permitiera alcanzar la madurez con auto-sostenimiento, con capacidad de desarrollo de talentos. Por su parte, el propio contexto de los jóvenes y de las jóvenes de entonces, era un contexto que tenía un fuerte componente de relaciones humanas directas, cara a cara; no había muchos elementos que mediatizaran los vínculos.

Para no ir muy lejos, tengo la fortuna de ser padre de hijas de dos generaciones, con una diferencia de quince años. La más grande se incorpora a la tecnología que hoy inunda nuestra vida cotidiana cuando ya era adulta. La menor, ha llegado a creer que es casi como imprescindible contar con una computadora en el interior de su dormitorio. El mismo dormitorio que ocuparon sus hermanas mayores y a las que no podía ocurrírsele que podían tener la computadora allí adentro. La comunicación era directa, telefónica en el mejor de los casos. La tecnología ha incorporado nuevos elementos en los procesos de construcción de los afectos y los vínculos, pero también ha interferido, con una interferencia que no es sencilla de corregir, cuando introduce elementos que modifican la escala de valores con la que la sociedad ha construido sus bases éticas de comportamiento. Para nosotros adultos, entonces, no es fácil desde nuestra propia experiencia de vida, encontrar el código de comunicación que tenga presente que se han modificado estos contextos. Esta dificultad para encontrar la clave de la comunicación nos atraviesa a ambos: a los adultos y también a los jóvenes y a las jóvenes.

La escuela juega un rol esencial en esta circunstancia. Me permito reconocer que ninguna institución educativa está exenta de conflicto; no podemos imaginar en este escenario que acabamos de



dibujar, alguna institución educativa que esté exenta de conflicto. Sí puede haber escuelas exentas de visibilizar los conflictos, porque desarrollan una manifiesta tendencia al ocultamiento de los conflictos, así como otras que a partir de estrategias de trabajo sobre los conflictos, logran intervenir tempranamente en las situaciones que conflictúan la vida institucional para evitar el posible desarrollo del conflicto.

En los últimos tiempos la agenda educativa ha prestado mucha atención a lo que a mi modesto entender, incorrectamente se ha dado en llamar violencia escolar -digo incorrectamente en términos técnicos-. Violencia escolar, parece pretender constituirse en un categoría sociológica y probablemente quienes nos están proponiendo identificar el conflicto de violencia escolar como una categoría sociológica, lo hacen porque perdieron de vista el sentido mismo de la escuela. En la escuela existen circunstancias de violencia, existe participación en actos de violencia y puede decirse que todos nosotros vivimos en un mundo en buena medida atravesado por actos de violencia.

Desde hace algún tiempo está instalada en la sociedad la idea de que la escuela es un ámbito donde estamos más cerca de identificar situaciones de violencia que de identificar situaciones de construcción de conocimiento. El imaginario social vuela y los medios de prensa reproducen de tal modo las circunstancias muchas veces excepcionales, que se instala la tendencia de creer que se han generalizado. Imaginemos por ejemplo, una escuela con 500 jóvenes de distintas edades y de distintas extracciones; con expectativas diferentes; algunos con y otros sin computadora en el dormitorio; a algunos les gusta el arte, a unos les gusta más la música y otros no; algunos son apasionados del fútbol y otros no; algunos tienen padres comprometidos social o políticamente y otros no. Estos son rasgos que nos permiten describir la lógica de la heterogeneidad. En la escuela todos los actores conviven con la heterogeneidad y a veces, conviviendo con la heterogeneidad, es donde a los muchachos y las chicas se les plantea la dificultad de convivir con lo diferente, lo que nos lleva a una tema muy complejo.

La escuela fue históricamente el ámbito de la integración social, desde su origen las sociedades concibieron a la escuela como la herramienta para la incorporación de las jóvenes generaciones a la comunidad. El cumplimiento de ese rol integrador supone hoy nuevas dificultades, ya que probablemente ningún otro espacio de la sociedad está como la escuela, atravesado por tantas y tan diversas dimensiones que enriquecen complejizan los numerosos planos de la integración. Ingresan al interior de la escuela situaciones que existen afuera y generan mucha inquietud en la medida en que desafían a los actores institucionales a construir estrategias para abordarlos.

La provincia de Buenos Aires tiene una estadística interesante en materia de educación. Tenemos casi el 98% de los chicos entre 6 y 12 años en la escuela; a partir de los 13 años comienza a bajar el porcentaje: el 46% de los jóvenes de 15 años está fuera del sistema educativo. Esta proporción es baja con respecto a la mayoría de las provincias argentinas y a América Latina, donde el 64 % de los jóvenes está fuera del sistema educativo. La mayoría de ese 46% que está hoy fuera del sistema ha declinado de la escuela, pero no porque haya ingresado al mundo del trabajo, como era la opción en el pasado, por el contrario no ha ingresado al mundo del trabajo y vive bajo la presión del consumo y el acceso al mercado tecnológico, que son socialmente considerados como símbolos de ascenso social. Es decir, son adolescentes que no trabajan ni estudian, no pueden entonces generar recursos y de todos modos consumen y desean consumir cada vez más; no participan de la vida cotidiana de



la escuela, pero por otro lado, conviven con sus pares que sí practican la vida cotidiana de la escuela y que con todas sus deficiencias les genera un ámbito de pertenencia, un vínculo social, la estructura de una organización personal y por otro lado conviven con una sociedad que ha hecho del consumo una razón de vida, ya que lo que antes era útil, ahora es imprescindible y debe obtenerse ya. Toda esta realidad hace mucho más complejo el modo de la convivencia en el interior de una comunidad respecto de la heterogeneidad de los grupos adolescentes.

¿Cómo llega esta contradicción a la escuela?, llega de distintas maneras, porque los que se quedaron afuera no siempre viven pasivamente la exclusión del sistema educativo; no siempre lo admiten silenciosamente, tal vez no lo puedan traducir en palabras, pero la frustración es muy grande. No siempre los que están dentro del sistema educativo sienten que su realización está plenamente atendida y correspondida con la oferta educativa. En el medio aparecen episodios, situaciones que quebrantan la convivencia armónica en diferentes niveles, incluso en niveles tan extremos que han generado enormes grados de angustia en la sociedad, sin ir más lejos, esto lo que hace tres años ocurrió en la escuela media de Carmen de Patagones.

El extremo de una situación que quebró la convivencia y comprometió la propia vida de los alumnos entre sus pares y podríamos entender lo que no supimos aprender de lo más trágico. Me permito recordar qué fue lo primero que se escribió en la pared de esa escuela después de aquel momento de terror y de dolor con la muerte de los chicos. Lo primero que se escribió en una pared lateral con visible modelo *graffiti* fue “*pónganse las pilas, escúchenos*”.

Durante esos días y por varias semanas expertos, no expertos, opinaban, sacaban conclusiones acerca de lo sucedido en la escuela de Carmen de Patagones. Se escribieron ríos de tinta que ensayaban explicaciones más o menos pertinentes, pero tal vez lo más importante que se dijo sobre ese grave episodio fue pronunciado a las doce horas del hecho escrito por los jóvenes en una pared. La prueba -no la prueba judicial- la prueba pedagógica, la institucional de mayor grado de enseñanza que dejaba esa tragedia, fue borrada, no importa quién lo hizo, seguramente lo hizo algún grado de práctica institucional, tal vez para evitar nuevos estímulos que generaban nuevas inquietudes y no simplemente borrar las paredes porque venían funcionarios. Desde distintas lógicas se podría interpretar que se borrara el mensaje más profundo que esa terrible experiencia había motivado a los propios alumnos, que lo habían transmitido a su modo, con un *graffiti*.

Por supuesto que no lo iban a hacer con una carta, diseñada al estilo adulto; lo hicieron donde correspondía y lo hicieron con la modalidad que eran capaces de comunicar. A mi me tocó estar presente y acompañar a padres, a muchachos, chicas, todo un clima de mucho dolor. En circunstancias como ésa los medios suelen pedir opiniones de personas que creen que puede escribir; me lo solicitaron y sin pensar mucho escribí, hasta que descubrí lo que se había escrito y borrado sobre esa pared. En ese momento dije: yo no tengo más nada que decir, porque cuando se tenga que reabrir una reflexión profunda sobre este episodio, lo que habrá que hacer es sacar la pintura que se puso encima y volver a leer “*pónganse las pilas, escúchenos*”.

Quiero decir con esto, que el escuchar y el ponerse las pilas, no es sólo para el corolario de una tragedia. El *graffiti* además es un reclamo -que no vamos a recibir tranquila y agradablemente de parte de nuestros adolescentes, ni en casa, ni en la escuela, ni en ningún otro ámbito- lo vamos a recibir con los estilos y los códigos que ellos tienen y nosotros debemos hacer el esfuerzo de comprender



que ese estilo, ese código no nos necesita a nosotros identificados con ese código. Lo que necesita de nosotros es que lo aceptemos, como también ellos aceptan que en el aula, en casa, en el barrio, en la iglesia usamos otros códigos deferentes de los suyos y que esa diferencia de códigos de comunicación -que también expresa la posibilidad concreta de dialogo intergeneracional- necesita ámbitos institucionales que la desarrollen. La escuela constituye el ámbito institucional por excelencia para recibir y desarrollar este diálogo entre las generaciones; ojala que acepte ese desafío incorporando y manteniendo en su interior no sólo al 64% de los adolescentes, sino al 100%.

Este objetivo nos está implicando algunos cambios importantes y creo que no está mal que hablemos de los cambios que debemos asumir.

Un amigo mío que está en Belice -país medio caribeño y medio latinoamericano-; con él hemos trabajado en varios momentos y compartimos algunas reflexiones. Llegamos a una conclusión respecto de la real utilidad de los documentos que desde los organismos internacionales se escriben dirigidos a los Estados y muchas veces nos preguntamos: ¿dónde van a parar esas recomendaciones a los gobiernos? ¿Qué destinos tendrá esta evaluación? Teníamos la sensación de que no siempre el papel llega a los que uno imagina o no tienen impacto suficiente. Así entre los dos supimos acuñar la idea de que *el texto sin contexto es un pretexto*. Este juego de palabras nos sirve para comprender que algunas normas deben ser desarrolladas en un determinado contexto para que tengan sentido. Y las normas de convivencia se construyen atendiendo a los contextos.

Si se trata de construir medios para la convivencia, el principal contexto es que todos los actores que intervienen en el proceso institucional, dentro y fuera de sus paredes, participen de la elaboración de ese texto. Si la participación se la retaceamos a los principales destinatarios -que son los jóvenes y los docentes- seguramente tendrán poca identificación con ese texto; dirán “es un documento más que nos mandó la gente del Ministerio y vaya a saber qué criterio tuvieron, en qué escritorio lo escribieron copiando de algo que ya habían hecho antes y ahora nos hacen a nosotros aplicar esto que nunca jamás nos preguntaron si lo queríamos hacer o lo queríamos de otra manera”. La escuela va a decir “lo tenemos en cuenta”, pero en poco tiempo perderá motivación y perderá también la capacidad de constituirse en una herramienta que cohesione la integración en el respeto a la diversidad. Ese es el gran secreto de un código de convivencia: cohesionar la integración, respetando la diversidad.

No hay mucho más para decir sobre un código de convivencia. Después hay algunas cuestiones, que yo personalmente considero absolutamente laterales a lo esencial, tales como si amonestaciones sí o amonestaciones no... Si en el contexto que estamos proponiendo crear, por ejemplo el texto de un acuerdo de convivencia- si las amonestaciones son un recurso que están fuera de la comprensión colectiva, para algunos adolescentes serán el salvoconducto para salir de la escuela lo antes posible y desvincularse de lo educativo; para algunos docentes será la forma de liberarse de la dificultad de dar clase con un muchacho o una chica con quienes es muy difícil mantener una clase organizada. En cualquier caso, me parece que es una discusión absolutamente secundaria que está evitando las discusiones de fondo y ¿qué es de fondo? El fondo de la cuestión nos lleva a ocuparnos de que estamos en un nuevo tiempo cultural de la adolescencia, como lo vivimos nosotros cuando lo fuimos; sólo que ahora están mucho más sobrecargados de estímulos externos y nosotros tenemos que recrear el funcionamiento de las instituciones. Y ¿a qué se refiere el funcionamiento de las instituciones? Para que la escuela no pierda su sentido debemos cambiarla, no para transformarla en una cancha de fútbol, o



transformarla simplemente en una asamblea de padres, alumnos y docentes de manera continuada, sino en una institución que pueda cumplir su rol en el proceso educativo, con esa concepción de ser cohesionadora de la integración en la diversidad.

El modo de consolidar esa construcción de procesos de reforma institucional, es teniendo en cuenta un contexto aún más grande, no sólo el de la propia escuela o del metro cuadrado o de nuestro pueblo; la provincia de Buenos Aires contiene una gran diversidad. Me toca vivir como un orgulloso ciudadano de Chascomús; si viviera en La Matanza, tendría que hablar de realidades muy diferentes, en lo cultural, organizativo. Tendría que mencionar los procesos migratorios internos, la organización del trabajo; la diversidad de organizaciones familiares. Pero para renovar la escuela hay que concebir nuevas estrategias que fortalezcan esa condición integradora en la diversidad. En ese camino, cada comunidad educativa, conocedora de su realidad en el marco de un contexto más general, constituye el germen y motor del proceso de transformación. Dicho de otra manera, nada mejor que ustedes avancen en el proceso de contar con un código de convivencia validado socialmente, que desde este espacio que han convocado, sea la plataforma de trabajo para alumnos, docentes, padres. Ustedes serán capaces de construir un elemento de convivencia, llamase acuerdo de convivencia, llámese código de convivencia. Y quienes de afuera venimos a San Pedro, podemos hacer alguna reflexión, pero nunca estaríamos en la posibilidad de sustituir el conocimiento, la experiencia, todo lo que ustedes conocen de la realidad de San Pedro y por lo tanto dentro de esa realidad pueden ser los mejores constructores de una herramienta de este tipo.

Yo sé que últimamente, lo se porque lo he leído, la información ha sido pública, ha habido dentro y fuera de la escuela, situaciones de mucha conmoción, sobre todo he leído acerca de esta rivalidad entre *floggers* y *antifloggers*, la inquietud que esto genera, sin hablar de la crónica que yo leí del diario local. Más allá de cómo los medios presenten los hechos, se me aparece claramente la dificultad de convivir con lo diferente y la dificultad de convivir con lo diferente a través de mecanismos que ni siquiera logran establecer una comunicación a escala humana, sino a través de la mediatización de los blogs -esta modalidad de comunicación que los adultos en general conocemos poco- pero de todos modos nos involucra en la medida en que hace mucho más complejas las condiciones de este contexto sobre el que debemos actuar. Este episodio, que seguramente ha provocado una alto grado conmoción, requiere una renovada apuesta al dialogo interno y comunitario, de la escuela con la familia y de la familia con la escuela.

Por otra parte, estos hechos no son privativos de esta escuela, ni de esta provincia ni de nuestro país, al respecto quiero compartir con ustedes algunos datos. Hace no mucho tiempo -siete u ocho años- en San Pablo, se conmocionó el orden social por la enorme violencia que transcurría dentro de las escuelas, alrededor de las escuelas, en la vecindad de las escuelas. Frente a esta difícil realidad hubo dos tendencias: una que dijo “mayor seguridad para la escuela”. ¿Qué quiere decir más seguridad?, rejas, vigilancia, cámaras; se puede ir más lejos, detección de metales, verificación de mochilas; un camino que cuando se inicia es difícil saber cuál va a ser el límite, sobre todo cuál va a ser el límite que en nombre de la seguridad nos garantice que no comencemos a violentar derechos inalienables de las personas en general y de los chicos en particular. Otros dijeron: “seguridad humana”; ¿cómo es esto de la seguridad humana? “Es exactamente contrario a la seguridad que proponen ustedes, nosotros lo que proponemos -fueron docentes de escuelas de San Pablo que estaban viviendo situaciones de violencia, sumamente frecuente y grave- nosotros tenemos la convicción de que la escuela



cuanto más abierta esté, menos agredida va a estar”. Sencillo. Cuanto más abierta esté, menos agredida va a estar. ¿Qué significa esta afirmación?, significa que la escuela que brinda educación formal y sistemáticamente organizada, sea habilitada para generar actividades de educación no formal que convocaran fundamentalmente a la franja de los deberían ser alumnos pero no lo eran y los ingresara a la escuela por la puerta grande de sus propios gustos e intereses. Escuela de zamba, conjuntos de rock, fútbol... el programa así concebido fue auspiciado por la UNESCO y se denominó *Escuelas para la paz*. ¿Cuál fue el resultado de esto? Los resultados están contenidos en un estudio que yo estoy transmitiendo muy sencillamente, pero que UNESCO exhibe como uno de los proyectos más exitosos que haya auspiciado.

Hicieron un estudio muy serio; tomaron indicadores no sólo de violencia, tomaron indicadores correlacionados con la violencia, cuál había sido la modificación de matrícula; en qué medida se había logrado modificar la vida comunitaria, etc. El resultado fue que bajaron notablemente los índices de violencia en el entorno de la escuela, en el interior y alrededor de la escuela y la comunidad se vio atraída por este modelo participativo. Las actividades que se realizaban en la escuela, además de contar con los recursos propios que el estado de San Pablo, recibieron el aporte de organizaciones de la comunidad, que se incorporaron a la mesa de coordinación de iniciativas.

Es importante destacar que desde otro paradigma, el país que más desarrolló las medidas de seguridad en los ámbitos escolares es Estados Unidos de Norteamérica y es el que tiene el índice más alto de homicidios dentro de los sistemas educativos de toda América y el que más tecnología, más capital ha puesto en tecnología, en dispositivos de seguridad dentro de las escuelas.

En otro país de América Latina, Ecuador, encontramos docentes preocupados por el tema de la violencia, preocupados por los vínculos entre adolescentes y adultos en la escuela, por la relación entre la familia y la escuela. En este punto es importante tener en cuenta que el modelo de familia nuclear que predominaba hace no más de treinta años, ha dado paso a diversas formas de organización familiar: familias monoparentales con predominancia de familias a cargo de la madre; familias extendidas, familias ensambladas. Todas estas transformaciones nos sitúan en un escenario novedoso que desafía las concepciones que los adultos hemos construido a lo largo de nuestra vida. En Ecuador, como decíamos, durante los últimos 10 años, con una estabilidad institucional enorme, se produjo un importante incremento de violencia en las calles y ¿cómo se tradujo eso al interior de las escuelas? con situaciones de conflicto que fueron interrumpiendo la armonía integradora de la escuela. ¿A qué apelaron ellos? a la herramienta, que unos llaman *acuerdos* de convivencia y otros llaman *códigos* de convivencia. Cuando hablamos de *código* referimos a una jerarquía mayor, jurídicamente hablando, ya que el código alude a una integralidad de conceptos y normas.

La implementación del sistema de códigos de convivencia permitió en Ecuador reducir los factores de violencia en las escuelas, de modo que la propia Organización de Estados Americanos ha tomado el modelo y lo difunde en los otros países de América, porque efectivamente es una herramienta posible de ser adaptada a las diversas realidades culturales, nacionales, provinciales y locales. Esta adaptabilidad del sistema radica precisamente en su carácter de construcción colectivamente asumida por cada comunidad, conocedora de sus necesidades y potenciadora de sus iniciativas.

La preocupación por la violencia y las circunstancias de violencia en la vida cotidiana de las instituciones educativas están presentes más allá de San Pedro, más allá de la provincia de Buenos Aires y



más allá de la Argentina. Diferentes contextos han generado experiencias diversas, que tienen en común una premisa fundamental: no se avanza en lograr la convivencia en el mejor nivel democrático, si todos los actores involucrados no se sienten parte de la construcción de las herramientas -llámese códigos o acuerdos- que se establezcan para el funcionamiento de las instituciones. La participación es entonces el primer elemento a tener en cuenta en la elaboración de códigos o acuerdos de convivencia.

Una de las premisas del sistema de códigos elaborado en Ecuador propone que al considerar una situación de conflicto y evaluar un comportamiento individual o colectivo, no se tendrá en cuenta el rendimiento escolar del o los alumnos que participan del conflicto. Es decir, el rendimiento escolar no es considerado una ventaja para decidir sobre la responsabilidad de un acto inadecuado y coloca a todos en igualdad, el que tiene alto rendimiento, pero que es contrario a la norma aprobada de consenso, tendrá el mismo nivel de responsabilidad que aquel que comete el mismo acto con bajo nivel de rendimiento. La no – discriminación es el segundo componente fundamental del sistema.

En este aspecto es necesario advertir que existen casi imperceptibles situaciones en las que no es fácil establecer si se están estableciendo criterios discriminatorios y es bueno para las instituciones educativas al encarar el diseño de estrategias, considerar que la discriminación es un componente que ingresa casi en los intersticios del sistema educativo, así como en los intersticios de la vida familiar. Esta alerta permitirá advertir y superar las diversas formas de discriminación, lo que contribuye a fortalecer lo que denominamos la cohesión integradora en la diversidad.

En tercer lugar, la escuela se relaciona con los adolescentes desde una perspectiva histórica, en tanto los actores son parte de un proceso histórico. En ese proceso histórico, hoy las sociedades de América Latina en general, no miran a los adolescentes sólo por lo que representan dentro y fuera de la escuela, sino por el grado de participación que tienen en la sociedad, por lo que implican como construcción de ciudadanía. La experiencia de los adolescentes es posiblemente la experiencia de más alto significado en términos de construcción de ciudadanía y no me refiero solamente a los aprendizajes teóricos que se adquieren en el marco de las asignaturas que nos permiten transmitir a estas generaciones, el valor de nuestra constitución, de nuestras leyes y de nuestro sistema jurídico; de los mecanismos electorales, pero construcción de ciudadanía es mucho más que esto.

En este sentido voy a referir lo que hace poco tiempo leía en un diario del Uruguay. En una escuela de la ciudad de Montevideo, un alumno encendió fuego en un canasto de papeles, práctica que probablemente sea conocida por ustedes... En este episodio el canasto termina rodando por las escaleras; docentes, chicos lastimados, se desespera la autoridad, llama a la policía, la policía llega y pide refuerzos, hasta que toda la situación sale de control y se caotiza. Según el relato, las personas caían por las escaleras, la policía pide refuerzos y el equipo especial que llega lanza gases lacrimógenos y los chicos en lugar de salir entran; encienden fuego, en fin.

Toda esta situación fue magistralmente descrita en el periódico de Montevideo y tuvo tal repercusión pública que el propio presidente Tabaré Vázquez, al día siguiente tuvo que hacer una declaración sobre el tema. Pasan los días y un periodista, fue buscando por dónde encontrar la comunicación y generar un vínculo con aquellos que podían dar un poco más de explicación y finalmente habla con uno de los chicos que se reconoce como parte de los revoltosos. El joven pide que no se difunda su nombre y el periodista -en un dialogo que tiene varios momentos y del que reproduce sólo algu-



nas fragmentos- logra reconstruir lo que sucedió. Cuando le pregunta al chico ¿por qué prendiste el fuego? él le dice *porque me acordé del sillón de la directora, que se la pasa fumando ahí adentro y miren – perdón, dice él miren la mierda de asientos que tenemos nosotros.*

Este dato que pasa rápidamente como una explicación primaria, debería dar una explicación fundamental; la razón, poderosamente elemental. Ninguno de nosotros pondría en cuestión que la directora de la escuela tenga en su despacho un sillón de pana, pero seguramente ese asiento de pana ha representado para los chicos un símbolo de la desigualdad y de la descalificación de unos sobre otros. Esta asimetría descalificadora no implica que la autoridad no tenga derecho a ese sillón, en realidad no es el asiento en sí, lo que está marcando es que había mucha bronca; salió todo mal, el mismo chico lo indica: “yo nunca quise que terminara así”; los docentes tampoco supieron muy bien cómo había que contener esa situación.

EL siguiente problema que surge es cuál es la estrategia de atención al conflicto. Hemos hablado de la participación, para construir instrumentos de convivencia, hemos señalado la necesidad de la no discriminación y de la construcción de ciudadanía. En ese camino existen métodos técnicamente válidos, ampliamente reconocidos, para disuadir las situaciones de violencia. Una de las tantas modalidades, que en nuestra experiencia ha tenido bastante éxito, son los mecanismos de mediación. No es este momento para dar una conversación sobre cómo y de qué manera implementarlos. Hay desarrollos teóricos y metodológicos que vale la pena conocer al respecto. Pero nada es más grave que dejar que un conflicto se desarrolle sin que nadie intervenga para aliviar la tensión que ese conflicto va generando. En síntesis, la estrategia de prevención consiste en actuar antes de que los conflictos adquieran una magnitud que resulte de conmoción dentro del sistema educativo.

Para terminar, quiero compartir con ustedes referencia. Así como han cambiado las culturas juveniles y reconocerlas es todo un esfuerzo -insisto, dentro y fuera de la escuela, dentro y fuera de la casa. Así como han cambiado los términos de la negociación adulto – adolescente, en la que cambiar los términos de la negociación no implica que darle la palabra al adolescente, significa que el adolescente tendrá siempre la última palabra. Al contrario, mucho daño le haríamos a un adolescente si le hiciéramos creer que la suya es la última palabra. Lo que tiene que entender es que en términos de negociación, su palabra es escuchada, que es tenida en cuenta cuando se adoptan decisiones que lo involucran que él también tiene que hacer la experiencia de confrontar sus opiniones con las de los adultos. Así planteada, esa negociación establece otros términos de respeto a la autoridad. Los que tenemos algunos años encima recordamos que la autoridad se manifestaba por la sola presencia. Cuando éramos chicos ¿quién no recuerda al director paseándose por el patio y todos los que estábamos en situación de infracción, espontáneamente nos parábamos y mirábamos de reojo, para ver si el te pasaba con la mirada? Hoy nos damos cuenta que aquella no era autoridad sino temor reverencial. Hoy propendemos a tener una sociedad mucho más disciplinada por la coherencia entre el decir y el hacer, entre lo que transmitimos y lo que recibimos de otros, en el marco de una convivencia en la que los adultos seamos buenos receptores de lo que los chicos nos quieren transmitir.

Para muchos en el campo de la docencia esto nos representa fuertes desafíos, no es tan sencillo; sencillo puede ser decirlo, pero ejecutarlo es una práctica innovadora. En esa dificultad radica el principal desafío por delante, con nuevas formas de relacionarnos para dar respuesta a los nuevos contextos de la cultura adolescente.



A mi me aparece que entender estos cuatro grandes contenidos que mencionábamos, es entender que la Argentina -como la mayor parte de los países del mundo- tiene un marco que establece la relación del Estado con la niñez y la adolescencia, bajo un nuevo contrato social, que es la Convención sobre los Derechos del Niño, que establece el marco regulatorio incluido en la Constitución Nacional, en leyes nacionales y provinciales de protección de derechos niños y adolescentes. Esto genera un marco legal, sobre el cual sostenemos el funcionamiento de las instituciones del Estado y el ejercicio de los derechos. No es por lo tanto una concesión que el docente o la autoridad hace al adolescente alumno para que él se sienta más cómodo; es un derecho, legítimo y jurídicamente establecido del cual el adolescente es titular y el Estado en todos sus niveles y jurisdicciones es garante del efectivo ejercicio. Debemos comenzar a trabajar con esa perspectiva, que no sólo desafía a los adultos a respetar derechos, también desafía a los adolescentes a asumir las responsabilidades que emanan del ejercicio de los derechos en el marco de la convivencia democrática.

La cultura de derechos es la cultura de la reciprocidad. No hay cultura de derechos sin reciprocidades. En este marco, en este nuevo contrato social, la Convención constituye la herramienta conceptual desde la cual las comunidades educativas están llamadas a construir participativa y democráticamente las bases para una convivencia armónica e integradora en la diversidad.

En el mismo año 2008 y en ocasión de participar como ponente en un seminario sobre el mismo tema y de carácter latinoamericano, el debate sobre las políticas públicas y el Estado fue objeto de una entrevista para la publicación de UNICEF Perú, y en la que se expresaron los siguientes comentarios:

¿Han aumentado los delitos cometidos por adolescentes?

En América Latina participan menores de 18 años en no más del 5% de actividades delictivas. Y en ningún país el porcentaje de adolescentes involucrados en homicidios supera el 1.5% del total de esos delitos. Ha habido un pequeño aumento pero es muy inferior al percibido por la sociedad, que tiende a ver a la adolescencia como una fuente de inseguridad ciudadana. Particularmente, a la adolescencia de menores ingresos, la más excluida del sistema educativo, la que no ingresa a los sistemas laborales organizados. Se le estigmatiza, se le demoniza y eso no hace más que alimentar sus prácticas violentas.

Ante el temor que provocan los adolescentes que delinquen, se plantea juzgarlos como adultos.

Con el deseo de serenar el ánimo de alarma en la comunidad, muchas veces se plantean y/o se sancionan iniciativas legislativas contrarias a los principios y disposiciones de la Convención sobre los Derechos del Niño, como la disminución de la edad mínima penal, el endurecimiento de las penas, la utilización más frecuente de la privación de la libertad, la reducción de las garantías procesales. Este camino, probado ya en América Latina, no solo no modifica los escenarios sociales que impulsan la violencia sino que, por el contrario, genera un efecto adverso. La visión reduccionista y sin enfoque de derechos en las políticas públicas se expresa muchas veces en un dato cuantitativo: la inversión en materia de Justicia Penal Juvenil tiende a crecer en mayor medida que el presupuesto educativo.



¿Cómo debería intervenir el Estado?

La violencia en sus distintas manifestaciones tiene actores que localmente pueden intervenir ocultándola o previniéndola. Dependiendo de qué opción asuman dichos actores locales, el Estado debe organizar sus políticas y orientar sus recursos, buscando fomentar espacios donde el joven sienta que encuentra la oportunidad de desarrollar sus talentos, comunicar lo que piensa, llevar a cabo actividades culturales, deportivas, recreativas y aquellas que fortalecen su condición de ciudadano. La experiencia nos indica que las instituciones, si actúan aisladamente, no logran reducir los niveles de violencia y caen, por eso, en una suerte de frustración. Hay que potenciar la capacidad de las distintas instituciones locales dentro de una estrategia en la cual cada una cumple un rol, pero a su vez articula sus actividades con otras y todas juntas trabajan sobre la misma población. Un ejemplo es lo que está ocurriendo en Argentina en el distrito de La Matanza, conocido por su alta densidad demográfica y altos índices de pobreza. Ahí la violencia existe en las prácticas familiares y en la comunidad, pero también se ha instalado de la mano del delito organizado porque durante mucho tiempo hubo ausencia de políticas públicas. Alguien siempre ocupa ese vacío y en este caso fue el delito organizado. Ese proceso ha empezado a revertirse porque se presupuestaron medidas de prevención: inversión en operadores de la calle, centros juveniles, nuevos espacios públicos para la recreación y la actividad deportiva, programas alternativos a la escuela...

¿En un espacio local todas esas medidas coordinadas?

Coordinadas entre el municipio, la provincia y las organizaciones sociales. Por otro lado, el gobierno argentino estableció la asignación universal por hijo. Es decir, entregó asignaciones a determinadas familias a condición de que sus hijos vayan a la escuela y reciban atención de salud. Con esto se ha logrado que en un año en la provincia de Buenos Aires se incorporen a la escuela secundaria aproximadamente entre 60 y 70 mil nuevos adolescentes. Además, una nueva ley de educación estableció que la escuela secundaria sea obligatoria y, a efectos de dar debido cumplimiento a esa ley, se dio otra ley que fija el 6% del Producto Bruto Interno como piso del presupuesto destinado a educación. Por lo tanto, así como pongo énfasis en las experiencias en el ámbito local, también son necesarias las políticas de Estado de largo plazo, cuya estrategia sea la integración de los sectores adolescentes más desfavorecidos.

¿Se requiere más inversión pública o simplemente mejor inversión?

Hay que usar mejor los recursos, invertir coordinadamente, pero también invertir más. No se puede pretender políticas de prevención en materia de violencia sin tomar decisiones muy importantes respecto a la asignación de recursos. Dentro de una estrategia de reducción de la violencia se deben adoptar medidas de orden político, económico y financiero para atenuar las desigualdades porque en América Latina hay una simetría entre desigualdad social y violencia. Cuando en una misma zona conviven, en condiciones absolutamente contrapuestas, quienes tienen los niveles más altos y más bajos de ingreso, ese estado de desigualdad juega un rol importante promoviendo situaciones de violencia.



¿Y qué papel juega la violencia familiar?

El castigo físico y la humillación psicológica al interior de la vida familiar son un estímulo que genera en el adolescente conductas violentas. Es imprescindible que diferentes organismos puedan hacer un diagnóstico temprano de la violencia y crear condiciones para reflexionar con los padres acerca de los métodos que usan con sus hijos para ponerles límites o corregir su conducta. Se tiene que brindar capacitación, información y generar un estado de conciencia colectiva contrario a la utilización de la violencia. El desafío de la política pública no es imponer culturas ajenas, sino lograr que se comprenda que la práctica de los valores de la propia cultura no puede ser contradictoria con el respeto a la dignidad y a los derechos humanos del niño. Este es un cambio cultural de enorme importancia y ahí el papel que debe cumplir el Estado es fundamental.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA ADOLESCENTE, LA EDUCACIÓN Y EL ENFOQUE DE DERECHOS.

A lo largo de los diferentes temas hemos colocado especial énfasis en establecer la relación prevalente entre los objetivos pedagógicos y la construcción de la ciudadanía, pero una vez más resulta imprescindible el análisis y las estrategias para dicha construcción en la medida en que se reconozcan los procesos democráticos de cambio y de una predisposición individual, colectiva e institucional para contribuir activamente a las transformaciones que se orienten en la construcción de la ciudadanía adolescente. Sobre este aspecto en el año 2013 fui invitado por el Tribunal Supremo de Justicia de la República Bolivariana de Venezuela conjuntamente con la oficina local de UNICEF. En la ocasión y desde una mirada Latinoamericana, reafirmando de este modo, el necesario intercambio y enriquecimiento recíproco en el marco de un proceso de fortalecimiento en la estrategia de integración regional y en la cual los derechos de la niñez y la adolescencia representa un componente de alta incidencia, promoviendo democracias participativas y de mayor justicia social, dentro de la cual se esbozan nuevos enfoques y conceptos en la construcción de la ciudadanía, especialmente adolescente.

En este marco resulta útil resignificar lo que hasta ahora se ha entendido por **ciudadanía** es conveniente tomar como eje epistemológico a sujetos concretos y analizar las representaciones heredadas de ciudadanía. Desde esta perspectiva la ciudadanía es una manera de entender las relaciones sociales en igualdad, libertad y no sometimiento o dependencia, no en una jerarquía que discrimina y excluye, ya que se va siendo ciudadanos no sólo dentro de coordenadas históricas complejas, sino en tejidos culturales variantes.

El nuevo contrato social derivado de la Convención de los Derechos del Niño nos instala frente a una variada cosmovisión, de la cual el concepto de participación del niño se sitúa en un epicentro de la actualización metodológica de la práctica institucional, pero ésta incorporación no se presenta exenta de contradicciones.

En tal sentido la **participación** ha devenido en una muletilla en discursos, en la presentación de proyectos para su aprobación, de metodologías de trabajo, en procesos de aprendizaje, etc., lo que ha generado un cierto vaciamiento de su significación fuerte y su banalización afecta su fuerza innovadora. El desafío consiste en dotarla de una resignificación que recupere en el caso de la infancia



y adolescencia, su potencialidad transformadora de las relaciones intergeneracionales y su fuerza simbólica en la redefinición de la democracia.

Ciertamente hablar del niño como sujeto de derechos, no representa hoy una dificultad insalvable. Pero sabemos que si ya de por sí para los teóricos, hablar de sujeto político constituye una complejidad conceptual e histórica, referirse a la infancia como sujeto político requiere igualmente un fundamentado ejercicio de reflexión sobre las prácticas que lo sustentan y las teorías que lo iluminan.

La **participación infantil** tal como se ha reconocido en la CDN como en las legislaciones que de ella se han inspirado, tendrá que ir redefiniéndose en y a través de la mediación cultural de cada una de las realidades en las que se ejerza dicho derecho. Sin embargo, la cuestión no es exclusivamente cultural. Se trata de una cuestión, como ya indicado en este estudio, de carácter político.

La participación infantil, como la participación en general, se inscribe, a nuestro entender, tanto en el paradigma conceptual del **protagonismo** como en las coordenadas de la exclusión y la pobreza, las mismas que componen el trasfondo de los escenarios en los que y desde los que los niños/niñas de sectores populares están llamados a desarrollar su vocación protagónica. No hay realidad humana desde el mundo de las mayorías de nuestros pueblos que no tenga como marco de análisis, reflexión y práctica social esta trilogía de desigualdades, exclusión y pobreza.

En ésta parte de la comunicación me permito compartir con ustedes algunos datos estadísticos producidos por la CEPAL referido a la evolución de la pobreza e indigencia en América Latina alrededor de 202 – 2008 y 2009:

Cuadro 1
AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): PERSONAS EN SITUACIÓN DE POBREZA E INDIGENCIA, ALREDEDOR DE 2002, 2008 Y 2009
(En porcentajes)

País	Alrededor de 2002			Alrededor de 2008			2009		
	Año	Pobreza	Indigencia	Año	Pobreza	Indigencia	Año	Pobreza	Indigencia
Argentina ^a	2002	45,4	20,9	2006	21,0	7,2	2009	11,3	3,8
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2002	62,4	37,1	2007	54,0	31,2	...	...	...
Brasil	2001	37,5	13,2	2008	25,8	7,3	2009	24,9	7,0
Chile	2000	20,2	5,6	2006	13,7	3,2	2009	11,5	3,6
Colombia ^b	2002	54,2	19,9	2008	46,1	17,9	2009	45,7	16,5
Costa Rica	2002	20,3	8,2	2008	16,4	5,5	2009	18,9	6,9
Ecuador ^a	2002	49,0	19,4	2008	39,0	14,2	2009	40,2	15,5
El Salvador	2001	48,9	22,1	2004	47,5	19,0	2009	47,9	17,3
Guatemala	2002	60,2	30,9	2006	54,8	29,1	...	...	...
Honduras	2002	77,3	54,4	2007	68,9	45,6	...	...	...
México	2002	39,4	12,6	2008	34,8	11,2	...	...	...
Nicaragua	2001	69,4	42,5	2005	61,9	31,9	...	...	...
Panamá	2002	36,9	18,6	2008	27,7	13,5	2009	26,4	11,1
Paraguay	2001	61,0	33,2	2008	58,2	30,8	2009	56,0	30,4
Perú ^c	2001	54,7	24,4	2008	36,2	12,6	2009	34,8	11,5
República Dominicana	2002	47,1	20,7	2008	44,3	22,6	2009	41,1	21,0
Uruguay ^a	2002	15,4	2,5	2008	14,0	3,5	2009	10,7	2,0
Venezuela (República Bolivariana de)	2002	48,6	22,2	2008	27,6	9,9	...	...	...

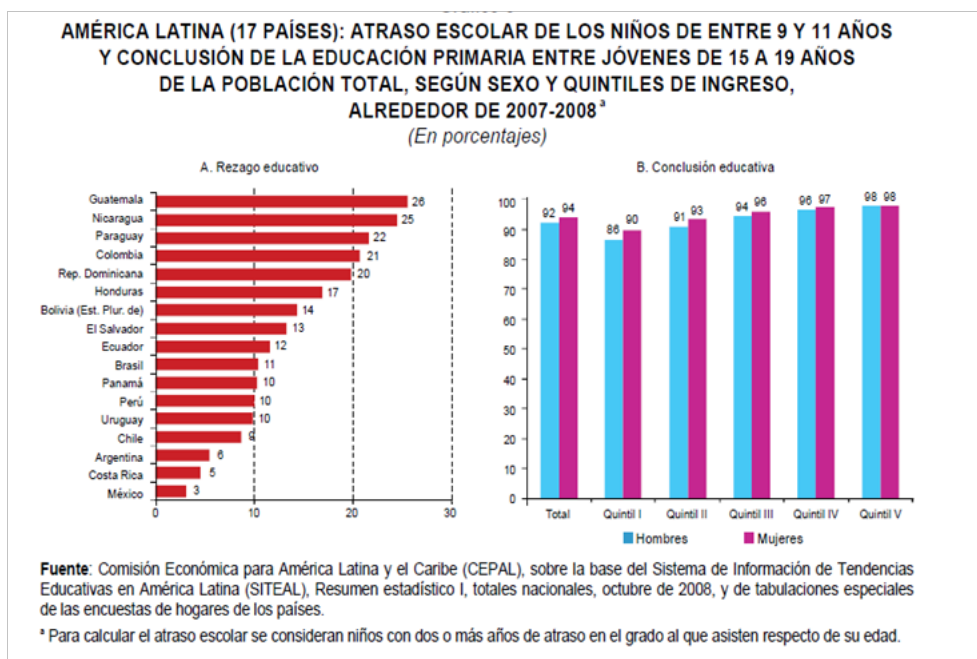
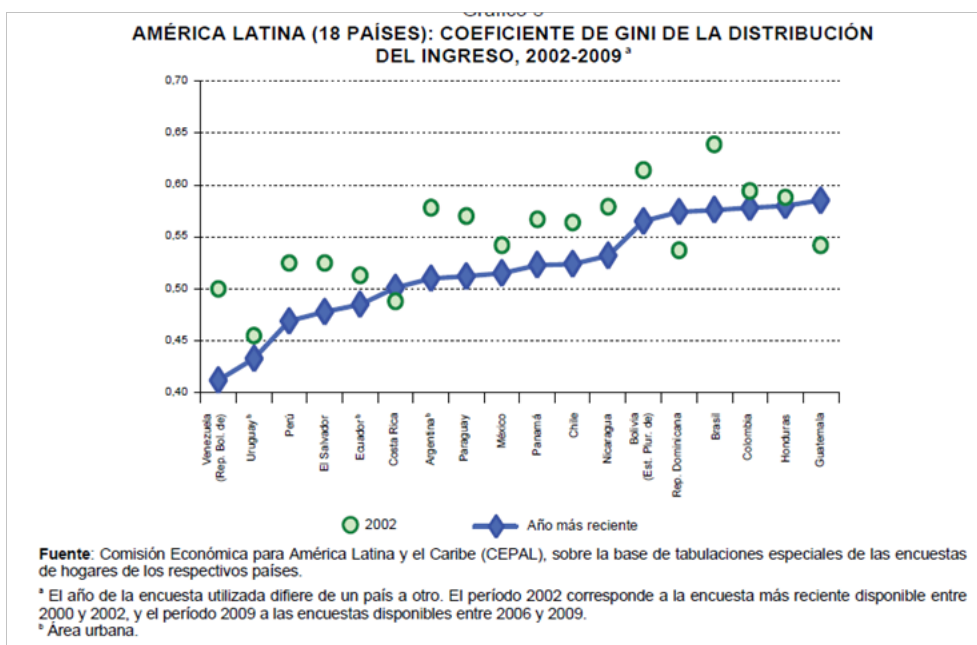
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

^a Áreas urbanas.

^b Cifras de la Misión para el empalme de las series de empleo, pobreza y desigualdad (MESEP), el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y el Departamento Nacional de Planeación (DNP) de Colombia.

^c Cifras del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) del Perú.





En este marco, reconocer el derecho a la ciudadanía de los niños y niñas implica por un lado romper el estrecho cerco legal de la ciudadanía ligada a la mayoría de edad y remitirnos a lo que algunos han llamado la **ciudadanía social** o más ampliamente cultural, la misma que no está fundada en el formal reconocimiento de “derechos”, sino en el estatus, en el lugar, en la función, en el tipo de ubicación que en las relaciones sociales de producción material y espiritual se asignan al niño en un determinado colectivo y en coherencia con una cosmovisión específica, con tradiciones, creencias y costumbres.



Podemos concluir, entonces que analizar la infancia como fenómeno social, permite abordar la cuestión de su condición “ciudadana” antes que como un derecho personal, como una facultad de la que se goza en la medida en que se es parte de la especie humana. **Ciudadanía** no es reducible a **participación**, pero sin participación no se ejerce la condición ciudadana. Pero además no cualquier participación expresa ejercicio ciudadano, de allí que sea necesario averiguar por el tipo de participación de la que estamos hablando.

Dentro del nuevo contrato social derivado de la Convención de los Derechos del Niño, la franja adolescente, la franja adolescente tiene en nuestra región un campo de desarrollo individual y colectivo marcado por los factores culturales, económicos y sociales y singularmente políticas emergentes de las modernas democracias instaladas en diversos países de la región durante el último decenio.

Precisamente dentro de los desafíos en América Latina este sector representa sin duda una atención especial por parte de las políticas públicas basadas en el enfoque de derechos humanos.

La **adolescencia** es un momento crucial de la vida del hombre y constituye la etapa decisiva de un proceso de desprendimiento. Este proceso atraviesa tres momentos: el primero es el nacimiento, el segundo es la dentición, lenguaje y bipedestación y el tercer momento aparece en la adolescencia.

La inserción en el mundo social adulto es lo que va decidiendo su personalidad. Se plantea el problema de los valores éticos, intelectuales, afectivos, implica el nacimiento de nuevos ideales y la adquisición de la capacidad de lucha para conseguirlos.

Algunos autores, como Gillis, plantean que a partir del siglo VIII se encuentran conceptualizaciones que se vinculan con nuestra actual concepción de juventud. Una línea de interpretación vincula el surgimiento de este grupo social en relación con el desarrollo de los sistemas productivos. En el siglo XVII se comienza a prestarle atención al desarrollo de niñez y posteriormente aparece la preocupación por la juventud.

La ciudadanía puede ser entendida como el “conjunto de prácticas (jurídicas, políticas, económicas y culturales) que definen a una persona como miembro competente de una sociedad. Prácticas cuya fuente de legalidad y legitimidad reside en la posesión de derechos que influyen en la distribución de recursos accesibles a distintas personas y grupos sociales. Desde esta perspectiva la ciudadanía se conforma por dos dimensiones: la *titularidad*, que implica la existencia legal de los derechos propios de los ciudadanos y la *provisión*, referida al acceso real a los beneficios – sean bienes y servicios materiales o simbólicos – de los que se tiene titularidad”.

“...Y es indudable que si la noción de ciudadanía se restringiera al terreno civil y político y no intentara penetrar en la cuestión social, presentaría un interés limitado. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, la ciudadanía se sitúa en el corazón mismo del debate acerca de la pobreza, la desigualdad, el poder y las clases sociales, dado que su definición es un resultado de las luchas políticas en las sociedades democráticas. Ella ocupa un rol central en la distribución de recursos a los distintos grupos y posee un potencial poder de contrarrestar – hasta cierto grado – las desigualdades al interior de las sociedades capitalistas, por intermedio de políticas públicas de diversa índole”.

“... en la base misma de la ciudadanía hay una serie de derechos y obligaciones que son implícitamente transmitidos por la edad. La adolescencia puede ser vista, en términos ideales, como el pe-



río durante el cual se produce la transición a la ciudadanía, es decir a la total participación en la sociedad. Por ello, acordamos con G. Jones y C. Wallace (1992), en que ciudadanía ofrece un marco más útil que la adultez para comprender el “producto final” de la adolescencia. Dicha noción permite considerar el proceso al mismo tiempo que las desigualdades, dado que mientras la titularidad de los derechos ciudadanos se adquiere gradualmente con la edad, la provisión efectiva de dichos derechos es determinada en gran medida por las estructuras sociales de desigualdad, tales como la clase social, la formación, la inserción laboral, el género, el lugar de residencia, o las discapacidades y desventajas diversas, entre otras”.

“...Tal como E. Durkheim sugirió en *Ética profesional y moral Civil* (1950), en una sociedad moderna la ciudadanía tiende a constituirse en el núcleo común de valores compartidos, en una suerte de conciencia colectiva secular, capital para la mantención y consolidación del lazo social”. (“Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión”, Gabriel Kessler, publicado en *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Irene Konterllnik y Claudia Jacinto (compiladoras). UNICEF. Editorial Losada).

¿Cómo construir esta ciudadanía en las condiciones de riesgo social? ¿es acaso un manual que se lee y desde ese momento uno recibe la credencial de ser miembro de la sociedad con ciudadanía juvenil? Seguramente que no.

La sociedad tiene que brindarle al adolescente la oportunidad real y efectiva de conocer cuáles son los derechos que le asisten en cada una de las circunstancias de su práctica comunitaria, social o familiar. Los adultos tenemos la obligación de presentarle al adolescente cuáles y cómo son los derechos que jurídicamente están consagrados. Este punto, resulta muchas veces por la propia dinámica de las relaciones, un dato contradictorio y de compleja construcción.

Lo expresado también significa que el adolescente construye la ciudadanía asumiendo responsabilidades; no se construye unilateralmente, es decir sólo reconociendo los derechos que le asisten y combinarlos con un progresivo, sucesivo y adecuado proceso de responsabilidades sociales dentro de la comunidad en la cual se inserta.

Si bien hay distintas formas de efectuar un análisis valorativo de la exclusión social, hay dos aspectos que predominan sobre otros, como mencionamos anteriormente.

El primer aspecto, incluye los adolescentes que están sin oportunidad de estudiar en cualquiera de las modalidades formales e informales, alternativas e institucionales, y el segundo aspecto incluye aquellos que se encuentran sin inserción laboral, o lo que aún es mucho más grave, con inserciones tan precarias que adquieren las formas más agresivas y violentas de despojos de Derechos Humanos fundamentales en el trabajo.

El escenario de la adolescencia en riesgo social se presenta complejo y representado por múltiples problemáticas ante lo cual es preciso aunar esfuerzos, coordinar acciones, generar nuevas oportunidades fundadas en políticas activas y que se inscriba preferentemente en los niveles de la prevención primaria. Este objetivo sólo será posible alcanzarlo en la medida que la temática que nos ocupa se instale prioritariamente en las definiciones estratégicas en las políticas del Estado y especialmente en el ámbito municipal.



Efectivamente estas consideraciones de carácter genérico y regional me nos sitúa en el esfuerzo de la Comisión para la Reforma e implementación de la Ley Orgánica para la Protección de niños, niñas y adolescentes del Tribunal Supremo de Justicia de la república Bolivariana de Venezuela y en tal sentido articular con las orientaciones y jurisprudencia producida por el Comité de Derechos del Niño durante el período 2003 – 2007.

Las disposiciones legislativas y sus fundamentos constitucionales se ligan estrechamente a la necesidad de establecer una estrategia nacional, provincial y local basada precisamente en los principios y disposiciones de la Convención de los Derechos del Niño recogidos por la legislación nacional.

Por otra parte se jerarquiza la importancia de contar con un organismo nacional con capacidad política y técnica para actuar como ámbito de legítima rectoría. Esta función a su vez resulta imprescindible colocarla en un plano de alta capacidad de coordinación interinstitucional entre los poderes públicos y sociales.

Un capítulo específico resulta por una parte contar con mecanismos de monitoreo independiente que puedan concretarse en las Defensorías del Pueblo, los Comités Parlamentarios u otras formas organizativas. En la misma dirección es preciso habilitar todos aquellos canales que posibiliten a los niños y adolescentes invocar sus derechos tanto en los ámbitos administrativos como judiciales.

El campo de la jerarquización programática debe apoyarse en la capacidad de reunión de datos, el análisis y procesamiento de los mismos, conteniendo a su vez la desagregación y evolución continua. Dentro de ésta recolección de datos se debe dar una atención especial a los referidos a la inversión pública y la visibilidad de los niños en los presupuestos.

Por último merece una reflexión el plano de la cooperación internacional. En este terreno existen diferentes actores, de diversas características y constitución jurídica, cada una de ellas merece ser consideradas y tenidas en cuenta en tanto y en cuanto adopten una actitud respetuosa de las realidades y proyectos democráticos de cada pueblo y estructuras institucionales.

En este camino y bajo esta concepción, abierta al mundo, celebramos la cooperación de integración entre los países y organismos internacionales integrantes del mapa geográfico, cultural y social de América Latina.



Capítulo 4



EL DERECHO A LA EDUCACIÓN. MARCO NORMATIVO



Se ha señalado muchas veces que los Derechos Humanos adquieren su real y efectivo impacto sobre las personas y los pueblos en la medida que adquieren el carácter de derecho positivo y bajo los principios de universalidad, integralidad y exigibilidad.

El camino de esta construcción tiene un profundo carácter social y las Declaraciones, Convenciones, Pactos o Tratados de Derechos Humanos, tanto del ámbito regional – Sistema Interamericano – o del ámbito mundial – Sistema de Naciones Unidas- están precedidos por importantes y prolongados esfuerzos colectivos expresados en organizaciones y movimientos sociales, cuya incidencia alcanza a los Estados y finalmente estos, asumidos en garante del ejercicio de los derechos jurídicamente consagrados, incorporan los Tratados Internacionales a su propio plexo jurídico.

Nuestro país, respecto de esta experiencia internacional tiene fuertemente establecida la vinculación entre los períodos de gobiernos inconstitucionales y la recuperación de la vida democrática.

Con la reapertura, en diciembre de 1983, del Congreso Nacional se reinauguró una nueva agenda en materia de Derechos Humanos, con la ratificación de la casi totalidad de las Convenciones de Naciones Unidas y de la OEA. Más tarde, con la reforma constitucional de 1994, cada uno de estos tratados, adquirió el carácter constitucional reinaugurando un nuevo ciclo en la historia contemporánea de los argentinos.

Necesariamente debemos hablar de “reinauguración” dado que los Convencionales de 1949, inspirados en un nuevo modelo de Estado, sintetizan en la Constitución aprobada durante ese año, el conjunto de Derechos Humanos, muchos de los cuales necesitaron más de 20 años para ser reconocidos internacionalmente, mientras que los argentinos, como consecuencia del Golpe de Estado que en 1955 derrocó al Gobierno constitucional del General Perón asistíamos a la perplejidad de que aquella Constitución quedara sin efecto por la simple firma de un Decreto de Gobierno de Facto.

LOS DERECHOS SOCIALES, EL SENTIDO DE LA CONSTITUCIÓN DEL AÑO 1949.

La Constitución aprobada en el año 1949 representa uno de los momentos de mayor significación histórica dado que implicó el punto de inflexión en el basamento jurídico del Estado, constituyéndose en la avanzada del Constitucionalismo Social que por entonces se manifestaba incipientemente en nuestra región Latinoamericana.

Al recordar el inicio de la Convención el 24 de enero de 1949 resulta de utilidad y comprensión histórica las palabras pronunciadas por el Presidente Perón quien ante la Asamblea General Constituyente expresó: *...”lo que los pueblos avanzan en el camino político, puede ser desandado en un día. Puede desviarse, rectificarse o perderse lo que en el terreno económico se avanza. Pero lo que en el terreno social se adelanta, esto no retrocede jamás”...*

Dicha afirmación anunciaba para el desarrollo del debate el carácter social que adquiriría la Reforma Constitucional a la hora de su sanción.

Con dicha Reforma la República Argentina incorporó los derechos económicos, sociales y culturales a los que mucho tiempo después Naciones Unidas en la década del sesenta los consagrara en el Pacto



Internacional con igual categoría de derechos, y académicamente se los reconociera como derechos de segunda generación. No menos sorprendente resultó para la sociedad Argentina y a los ojos del mundo, que el nuevo texto Constitucional establecía la igualdad jurídica entre hombres y mujeres.

La construcción de estos derechos, como hemos dicho, se inscriben en la corriente reconocida como “constitucionalismo social”, la cual se afirma sobre dos principios fundamentales; por un lado la concepción política de la justicia social y por el otro la intransferible responsabilidad del Estado en situarse como garante en el ejercicio de los derechos jurídicamente consagrados.

Asimismo en la profundidad de este pensamiento se puede observar que se define un actor central en el conjunto de los sectores sociales: *los trabajadores*.

El golpe de Estado que derrocó al gobierno democrático del General Perón en 1955 anuló por decreto la vigencia de esta Constitución y sus alcances en materia social. Paralelamente el mundo comenzaba a transitar el camino que el pueblo argentino había reconocido dos décadas antes de tal modo que la Asamblea General de Naciones Unidas aprueba el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en el año 1966 y que en nuestro país se debieron aguardar veinte años para su ratificación en 1986 una vez que se dejara atrás el proyecto de destrucción humana, social y económica a la que sometiera la dictadura cívico-militar y su práctica del terrorismo de Estado.

Al concentrar nuestra mirada en los aspectos específicamente de carácter social que se manifestaron en la Constitución reformada de 1949, podemos señalar seis categorías dominantes: el derecho a la vivienda, la educación, la familia y en ella especialmente los niños, la ancianidad, la cultura y la seguridad social.

Desde el punto de vista de la estructura de esta Constitución corresponde centrar la mirada sobre el artículo 37 del Capítulo III.

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y EL CONSTITUCIONALISMO SOCIAL

Nos detendremos en algunos campos específicos y en los cuales puede visibilizarse la efectiva realización de los derechos enunciados en la Constitución e implementado a través de políticas públicas concretas. En tal sentido, y asumiendo la parcialidad y limitación del relato, fijaremos la atención en el sistema de seguridad social y en políticas públicas de salud y educación.

La seguridad social, los trabajadores y Eva Perón.

Al decir de la autora Mercedes Escalada; el Estado de Bienestar se constituyó en tanto que la concepción universalista de las políticas sociales estuvo asociada a la concepción de derechos sociales, de manera que... *“el principio de universalidad se alcanzó en el momento en que toda la población estuvo jurídicamente amparada en los dos subsistemas de seguridad social: la asistencia social y el régimen de seguros sociales. Este punto culminante corresponde al período comprendido entre 1950 y 1956, en el que el seguro social en su expresión previsional y en la cobertura de salud, se completan con la provisión de asistencia social y de la salud atendida en hospitales públicos. La educación gratuita brindada en los establecimientos estatales en los niveles primario, medio y*



superior, la expansión del salario familiar y las aproximaciones al pleno empleo implicaban una seguridad social integral respecto al ingreso, la salud y la educación”³²

El sistema de Seguridad Social argentino garantizó el cumplimiento de los derechos sociales jurídica y materialmente a través del desarrollo de políticas sociales particulares dirigidas tanto a los asalariados como para los que no lo eran.

Por un lado, la herramienta principal de la política dirigida a los asalariados fue la política de ingresos junto con el régimen previsional y la labor de los sindicatos a través de la prestación de bienes y servicios ligados a las categorías ocupacionales particulares. Este tipo particular de protección social se pensaba como una sumatoria de cuerpos autónomos de seguros sociales identificados con cada grupo laboral. Así, los sindicatos se convirtieron responsables de la protección social de los asalariados, consolidando el sistema de obras sociales y ampliando los beneficios laborales como las vacaciones pagas, la indemnización por despido e invalidez, las asignaciones familiares y el sueldo anual complementario.

Por otro lado, frente a las políticas para el sector laboral, se desarrollaron políticas de asistencia para los no asalariados a través de la Fundación Eva Perón. Dichas intervenciones estaban dirigidas a quienes –por cualquier motivo- estuviesen excluidos de los beneficios de la seguridad laboral y fueron pensadas como satisfactoras de derechos sociales, aunque en el marco de solidaridad de aquellos que trabajaban para los que no lo hacían.

Complementando estos dos subsistemas de la Seguridad Social, se desarrollaron políticas públicas tanto de salud como de educación, las cuales estuvieron en el marco del desarrollo de políticas universalistas.

La inclusión educativa y la industrialización

Dedicaremos muy especialmente las referencias a los profundos cambios en la educación que están expresados en la Constitución y que respondieron a un proceso en el cual el impulso a la industrialización del país junto a procesos migratorios internos requería la organización del aprendizaje industrial y la capacitación obrera. En tal sentido, debemos destacar una serie de decretos y normativas que hicieron efectivos los anhelos de millones de jóvenes incluidos en esta perspectiva.

El decreto por el cual se creó la Dirección de Aprendizaje y Trabajo de los menores de edad dependía desde el año 1944 de la Secretaría de Trabajo y Previsión a cuyo frente se encontraba el Coronel Perón, y el objetivo era “...propender al mejoramiento moral y material de los trabajadores...” ya que “... si el obrero aumenta su nivel cultural y técnico podrá esperar y pretender un lógico acrecentamiento de su capacidad de producción y, en consecuencia, salarios más altos y una mejor ubicación en los cuadros sociales...” La creación se fundamentaba en los imperativos de la justicia social a la vez que, especialmente, se proponía satisfacer las exigencias del “...creciente desarrollo de las industrias argentinas...”, necesitadas de personal especializado.

El decreto 14538/44 fue modificado por otros dos, en 1945 y 1946 y, finalmente, convertidos en ley 12921 del 21 de diciembre de 1946. Las modificaciones operadas introdujeron la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), ente autárquico que suplía a

32 ESCALADA, Mercedes (1997). Citado en ROZAS PAGAZA, Margarita “La intervención profesional...”, Ed. Espacio.



los organismos anteriores y centralizaba la acción del Estado en materia de aprendizaje y perfeccionamiento obrero. Presidida por el Secretario de Trabajo y Previsión, o funcionario que éste indicara, sus miembros eran designados por el Poder Ejecutivo y desempeñaban sus funciones ad honorem.

Los sesenta y seis artículos de la norma legal estaban organizados en catorce capítulos en los que se estructuró un sistema completo en el que el Estado tenía el primordial papel de vigilar, controlar y dirigir el trabajo de los menores entre 14 y 18 años. Estos menores se incluyeron en tres categorías: aprendiz, menor ayudante obrero y menor instruido, establecidas según el grado de capacitación logrado en el proceso de aprendizaje. Se consideró aprendizaje a todo régimen de trabajo cuya organización permitiera asegurar la enseñanza de un oficio, en forma gradual, metódica y acorde con el vigor físico. La enseñanza teórica de conocimientos indispensables para la formación cultural, moral y cívica complementaba la actividad práctica.

Los cursos se organizaron en tres categorías, de aprendizaje, complementarios y de pre-aprendizaje. Los primeros, para menores de 14 á 16 años, se ofrecían en los mismos establecimientos industriales o en las escuelas instaladas por la CNAOP. Los establecimientos industriales estaban obligados a ocupar un número preestablecido de menores y a organizar cursos para la formación técnica de sus aprendices, según planes de estudio aprobados por la Comisión Nacional. Paralelamente, dicha comisión instaló escuelas profesionales y técnicas de medio turno para aquellos aprendices que no asistieran a los cursos antes mencionados en las fábricas o desearan completarlos.

Los cursos complementarios para menores de 16 á 18 años que trabajaran ocho horas, se dictaban en las propias fábricas o talleres. Comprendían una tarea semanal de diez horas, tenían carácter obligatorio y una duración de uno a tres años según el oficio. Cursos similares se organizaron para obreros adultos que quisieran completar su formación técnica y cultural. En los planes de estudio se incluyeron nociones de cultura general (idioma nacional, geografía e historia argentina), una preparación específica en el oficio y nociones de legislación obrera y reglamentos de trabajo.

Tanto el decreto original como los que lo modificaron atendieron totalmente lo referido a las condiciones de trabajo de los menores: duración de la jornada y salarios. También, la confección de registros de menores que trabajaban y la coordinación de exámenes médicos, psicofísicos y psicotécnicos, a cargo del Instituto de Psicotecnia y Orientación Profesional; la elaboración de estadísticas, organización de bibliotecas y campañas de propaganda en todo el país.

Para posibilitar el cumplimiento de la ley se creó un fondo especial denominado “Fondo para Aprendizaje”, administrado por la CNAOP y constituido por el producido de un impuesto “para aprendizaje” de diez por mil sobre el total de los sueldos pagados al personal ocupado en los establecimientos industriales de cualquier índole, excepto los del Estado. A él se sumarían las donaciones, multas, legados y los saldos sobre los recursos efectivos y los gastos reales.

Aquellas empresas que organizaron cursos de aprendizaje o contribuyeron a su sostenimiento en las escuelas de la Comisión, se vieron beneficiadas con una reducción al dos por mil del impuesto antes mencionado. Esta circunstancia refrenda la opinión de que la instalación de una escuela-fábrica favoreció doblemente a los empleadores: por una parte les permitió obtener mano de obra joven y en proceso de formación y, por otra, reducir el monto del impuesto.



En 1948 Perón destacaba la labor cumplida por la CNAOP, encuadrándola en el área de acción social del gobierno. Apuntaba la existencia en ese año de cinco escuelas-fábrica, veintisiete cursos de aprendizaje, cinco escuelas privadas de fábrica, veinte cursos de medio turno y anunciaba los planes de creación de la Universidad Obrera. Los primeros resultados fueron notables. Entre 1947 y 1951 se crearon setenta y ocho escuelas – fábrica, ciento tres escuelas de aprendizaje, ciento seis escuelas de medio turno, trescientos cuatro escuelas de capacitación obrera para adultos y setenta y ocho de capacitación profesional para mujeres. Las especialidades dictadas eran numerosas: radiocomunicaciones, mecánica general, artes gráficas, zapatería, plomería, carpintería de obra, obras sanitarias y muchas otras. Para mujeres se enseñaba corte y confección, bordado, lencería, camisería, juguetería, etc.

El Segundo Plan Quinquenal (Cap. IV,E,4) proyectaba en el ámbito del aprendizaje y orientación profesional, el reajuste de los programas adecuándolos a la necesidad de una formación más especializada. Estas previsiones comenzaron a concretarse ya en 1953 con la renovación de planes y programas; previa consulta con entidades gremiales y patronales se seleccionaron las especialidades para las escuelas-fábrica y se crearon nuevos establecimientos.

El impulso de la CNAOP parecía no detenerse. Es que se adaptaba coherentemente al régimen; satisfacía las necesidades de los sectores sociales del trabajo, los requerimientos de la política de industrialización y, al mismo tiempo, encarnaba los principios de justicia social que inspiraban al conductor.

En agosto de 1948 mediante la ley 13.229 se creó la U.O.N – Universidad Obrera Nacional-

El artículo 18 de dicha ley fijaba un plazo de noventa días a partir de la promulgación de la ley para que el Poder Ejecutivo organizara el funcionamiento de la Universidad Obrera. No obstante, esto recién se concretaría cuatro años más tarde, cuando el 7 de octubre de 1952 fue reglamentada dicha ley. Esa fecha se fijó como la de la fundación por resolución de Rectorado del 23 de enero de 1953.

Los problemas económicos y políticos que ocuparon prioritariamente la atención del gobierno entre 1949 y 1952 no constituyen razón suficiente para explicar la dilación. Tal vez, el motivo del retraso fuera más simple. Esta institución había sido concebida como la culminación de un ciclo organizado en tres etapas, la primera puesta en marcha en 1944 y las dos últimas en 1948. Si consideramos que los cursos de perfeccionamiento técnico duraban cuatro años, una sencilla operación matemática permite comprender que hasta 1952 no fue necesario implementar el ciclo superior. Recién ese año egresarían los técnicos de fábrica que conformaban la clientela estudiantil de la nueva universidad.

El 7 de octubre de 1952 el presidente aprobó por decreto 8014 el reglamento de organización y funcionamiento de la U.O.N.,¹³ “...trascendental creación de la Revolución Justicialista.” En los considerandos se exponía que la institución coronaba una larga serie de conquistas destinadas a asegurar condiciones dignas a los trabajadores. Al hacer accesibles al pueblo los instrumentos de la cultura y el saber, contribuía a operar un cambio en la sociedad; la transformaba en una estructura de trabajadores organizados que se distinguía por su elevada cultura social. Se expresaba así una de las ideas que Perón perseguía casi obsesivamente, la de la comunidad organizada.

El conjunto de los derechos sociales fueron asegurados tanto desde los Organismos del Estado en el marco de las definiciones estratégicas de los respectivos planes, como a través de la Fundación



Eva Perón que obtiene su personería jurídica en 1948 y cuyos objetivos quedaron establecidos en los cinco puntos fundamentales de sus estatutos:

1- Prestar ayuda pecuniaria o en especies, facilitar elementos de trabajo, otorgar becas para estudios universitarios y especializados, a toda persona carente de recursos que así lo solicite y que a juicio de la Fundación merezcan ser otorgados.

2- Construir viviendas para su adjudicación a familias indigentes.

3- Crear y/o construir establecimientos educacionales, hospitalarios, recreativos y de descanso y/o cualquiera otros que permitan una mayor satisfacción a los elevados fines que persigue la institución.

4-Construir establecimientos benéficos de cualquier índole las que podrán ser transferidas con o sin cargo, al Estado Nacional, Provincial o Municipal.

5- Propender, contribuir o colaborar por todos los medios a su alcance a la realización de obras de interés general y que tienden a satisfacer las necesidades para una vida digna de las clases sociales menos favorecidas.

Y queda plasmada en el texto que indica “...el peronismo no desdeña a los seres en el momento en que dejan de ser útiles...”. Desde esa perspectiva la Fundación extendió su mano solidaria hacia la población más pobre, aquellos no cubiertos por la seguridad social, sindical, ocupados o no, viejos, familias numerosas y discapacitados, niños, mujeres, jefas de hogar sin ocupación fija o trabajadoras a destajo en el servicio doméstico.

En términos de Robert Castel, entre los distintos grupos de desafiados, aquellos sectores más desamparados de la población, a ese ancho mundo de los humildes, que quedaba en los hechos fuera de las instituciones de protección social basadas en la participación en el mercado laboral.

El bienestar del niño era concebido como prioritario a partir de su rol y función en la sociedad. Pero era pensado y fundamentado desde un ideal de protección más integral, el de la familia obrera: “*El niño posee valores inalienables, puesto que la sociedad deposita en él la misión de continuar la obra de sus mujeres y es preciso prepararlo para que tenga temprana conciencia de sus futuros deberes... El hombre adulto vale, puesto que de la suma del esfuerzo de cada uno surge el bienestar social, sea cual fuere la función que le corresponda desempeñar dentro de la colectividad que lo alberga...*”

El componente social de la Reforma Constitucional.

Para analizar en profundidad los diversos aspectos de los derechos sociales incorporados a la Constitución de 1949 creemos indispensable reproducir el Capítulo III en su artículo 37.



Capítulo III

Derechos del trabajador, de la familia, de la ancianidad y de la educación y la cultura

Art. 37 – Declárense los siguientes derechos especiales:

I. Del trabajador

1. Derecho de trabajar - El trabajo es el medio indispensable para satisfacer las necesidades espirituales y materiales del individuo y de la comunidad, la causa de todas las conquistas de la civilización y el fundamento de la prosperidad general; de ahí que el derecho de trabajar debe ser protegido por la sociedad, considerándolo con la dignidad que merece y proveyendo ocupación a quien lo necesite.

2. Derecho a una retribución justa – Siendo la riqueza, la renta y el interés del capital frutos exclusivos del trabajo humano, la comunidad debe organizar y reactivar las fuentes de producción en forma de posibilitar y garantizar al trabajador una retribución moral y material que satisfaga sus necesidades vitales y sea compensatoria del rendimiento obtenido y del esfuerzo realizado.

3. Derecho a la capacitación - El mejoramiento de la condición humana y la preeminencia de los valores del espíritu imponen la necesidad de propiciar la elevación de la cultura y la aptitud profesional, procurando que todas las inteligencias puedan orientarse hacia todas las direcciones del conocimiento, e incumbe a la sociedad estimular el esfuerzo individual proporcionando los medios para que, en igualdad de oportunidades, todo individuo pueda ejercitar el derecho a aprender y perfeccionarse.

4. Derecho a condiciones dignas de trabajo - La consideración debida al ser humano, la importancia que el trabajo reviste como función social y el respeto recíproco entre los factores concurrentes de la producción, consagran el derecho de los individuos a exigir condiciones dignas y justas para el desarrollo de su actividad y la obligación de la sociedad de velar por la estricta observancia de los preceptos que las instituyen y reglamentan.

5. Derecho a la preservación de la salud - El cuidado de la salud física y moral de los individuos debe ser una preocupación primordial y constante de la sociedad, a la que corresponde velar para que el régimen de trabajo reúna requisitos adecuados de higiene y seguridad, no exceda las posibilidades normales del esfuerzo y posibilite la debida oportunidad de recuperación por el reposo.

6. Derecho al bienestar – El derecho de los trabajadores al bienestar, cuya expresión mínima se concreta en la posibilidad de disponer de vivienda, indumentaria y alimentación adecuadas, de satisfacer sin angustias sus necesidades y las de su familia en forma que les permita trabajar con satisfacción, descansar libres de preocupaciones y gozar mesuradamente de expansiones espirituales y materiales, impone la necesidad social de elevar el nivel de vida y de trabajo con los recursos directos e indirectos que permita el desenvolvimiento económico.

7. Derecho a la seguridad social – El derecho de los individuos a ser amparados en los casos de disminución, suspensión o pérdida de su capacidad para el trabajo promueve la obligación de la sociedad de tomar unilateralmente a su cargo las prestaciones correspondientes o de promover



regímenes de ayuda mutua obligatoria destinados, unos y otros, a cubrir o complementar las insuficiencias o inaptitudes propias de ciertos períodos de la vida o las que resulten de infortunios provenientes de riesgos eventuales.

8. *Derecho a la protección de su familia - La protección de la familia responde a un natural designio de individuo, desde que en ella generan sus más elevados sentimientos efectivos y todo empeño tendiente a su bienestar debe ser estimulado y favorecido por la comunidad como el modo más indicado de propender al mejoramiento del género humano y a la consolidación de principios espirituales y morales que constituyen la esencia de la convivencia social.*

9. *Derecho al mejoramiento económico - La capacidad productora y el empeño de superación hallan un natural incentivo en las posibilidades de mejoramiento económico, por lo que la sociedad debe apoyar y favorecer las iniciativas de los individuos tendientes a ese fin, y estimular la formación y utilización de capitales, en cuanto constituyen elementos activos de la producción y contribuyan a la prosperidad general.*

10. *Derecho a la defensa de los intereses profesionales - El derecho de agremiarse libremente y de participar en otras actividades lícitas tendientes a la defensa de los intereses profesionales, constituyen atribuciones esenciales de los trabajadores, que la sociedad debe respetar y proteger, asegurando su libre ejercicio y reprimiendo todo acto que pueda dificultarle o impedirlo.*

II. De la familia

La familia, como núcleo primario y fundamental de la sociedad, será objeto de preferente protección por parte del Estado, el que reconoce sus derechos en lo que respecta a su constitución, defensa y cumplimiento de sus fines.

1. *El Estado protege el matrimonio, garantiza la igualdad jurídica de los cónyuges y la patria potestad.*

2. *El Estado formará la unidad económica familiar, de conformidad con lo que una ley especial establezca.*

3. *El Estado garantiza el bien de la familia conforme a lo que una ley especial determine.*

4. *La atención y asistencia de la madre y del niño gozarán de la especial y privilegiada consideración del Estado.*

III. De la ancianidad

1. *Derecho a la asistencia - Todo anciano tiene derecho a su protección integral, por cuenta y cargo de su familia. En caso de desamparo, corresponde al Estado proveer a dicha protección, ya sea en forma directa o por intermedio de los institutos y fundaciones creados, o que se crearen con ese fin, sin perjuicio de la subrogación del Estado o de dichos institutos, para demandar a los familiares remisos y solventes los aportes correspondientes.*



2. *Derecho a la vivienda - El derecho a un albergue higiénico, con un mínimo de comodidades hogareñas es inherente a la condición humana.*
3. *Derecho a la alimentación - La alimentación sana, y adecuada a la edad y estado físico de cada uno, debe ser contemplada en forma particular.*
4. *Derecho al vestido - El vestido decoroso y apropiado al clima complementa el derecho anterior.*
5. *Derecho al cuidado de la salud física - El cuidado de la salud física de los ancianos ha de ser preocupación especialísima y permanente.*
6. *Derecho al cuidado de la salud moral - Debe asegurarse el libre ejercicio de las expansiones espirituales, concordes con la moral y el culto.*
7. *Derecho al esparcimiento - Ha de reconocerse a la ancianidad el derecho de gozar mesuradamente de un mínimo de entretenimientos para que pueda sobrellevar con satisfacción sus horas de espera.*
8. *Derecho al trabajo - Cuando el estado y condiciones lo permitan, la ocupación por medio de la laborterapia productiva ha de ser facilitada. Se evitará así la disminución de la personalidad.*
9. *Derecho a la tranquilidad - Gozar de tranquilidad, libre de angustias y preocupaciones, en los años últimos de existencia, es patrimonio del anciano.*
10. *Derecho al respeto - La ancianidad tiene derecho al respeto y consideración de sus semejantes*

IV. De la educación y la cultura

La educación y la instrucción corresponden a la familia y a los establecimientos particulares y oficiales que colaboren con ella, conforme a lo que establezcan las leyes. Para ese fin, el Estado creará escuelas de primera enseñanza, secundaria, técnico-profesionales, universidades y academias.

1. *La enseñanza tenderá al desarrollo del vigor físico de los jóvenes, al perfeccionamiento de sus facultades intelectuales y de sus potencias sociales, a su capacitación profesional, así como a la formación del carácter y el cultivo integral de todas las virtudes personales, familiares y cívicas.*
2. *La enseñanza primaria elemental es obligatoria y será gratuita en las escuelas del Estado. La enseñanza primaria en las escuelas rurales tenderá a inculcar en el niño el amor a la vida del campo, a orientarlo hacia la capacitación profesional en las faenas rurales y a formar la mujer para las tareas domésticas campesinas. El Estado creará, con ese fin, los institutos necesarios para preparar un magisterio especializado.*
3. *La orientación profesional de los jóvenes, concebida como un complemento de la acción de instruir y educar, es una función social que el Estado ampara y fomenta mediante instituciones que guíen a los jóvenes hacia las actividades para las que posean naturales aptitudes y capacidad, con el fin de que la adecuada elección profesional redunde en beneficio suyo y de la sociedad.*



4. El Estado encomienda a las universidades la enseñanza en el grado superior, que prepare a la juventud para el cultivo de las ciencias al servicio de los fines espirituales y del engrandecimiento de la Nación y para el ejercicio de las profesiones y de las artes técnicas en función del bien de la colectividad. Las universidades tienen el derecho de gobernarse con autonomía, dentro de los límites establecidos por una ley especial que reglamentará su organización y funcionamiento.

Una ley dividirá el territorio nacional en regiones universitarias, dentro de cada una de las cuales ejercerá sus funciones la respectiva universidad. Cada una de las universidades, además de organizar los conocimientos universales cuya enseñanza le incumbe, tenderá a profundizar el estudio de la literatura, historia y folklore de su zona de influencia cultural, así como a promover las artes técnicas y las ciencias aplicadas con vistas a la explotación de las riquezas y al incremento de las actividades económicas regionales.

Las universidades establecerán cursos obligatorios y comunes destinados a los estudiantes de todas las facultades para su formación política, con el propósito de que cada alumno conozca la esencia de lo argentino, la realidad espiritual, económica, social y política de su país, la evolución y la misión histórica de la República Argentina, y para que adquiera conciencia de la responsabilidad que debe asumir en la empresa de lograr y afianzar los fines reconocidos y fijados en esta Constitución.

5. El Estado protege y fomenta el desarrollo de las ciencias y de las bellas artes, cuyo ejercicio es libre; aunque ello no excluye los deberes sociales de los artistas y hombres de ciencia. Corresponde a las academias la docencia de la cultura y de las investigaciones científicas post-universitarias, para cuya función tienen el derecho de darse un ordenamiento autónomo dentro de los límites establecidos por una ley especial que las reglamente.

6. Los alumnos capaces y meritorios tienen el derecho de alcanzar los más altos grados de instrucción. El Estado asegura el ejercicio de este derecho mediante becas, asignaciones a la familia y otras providencias que se conferirán por concurso entre los alumnos de todas las escuelas.

7. Las riquezas artísticas e históricas, así como el paisaje natural cualquiera que sea su propietario, forman parte del patrimonio cultural de la Nación y estarán bajo la tutela del Estado, que puede decretar las expropiaciones necesarias para su defensa y prohibir la exportación o enajenación de los tesoros artísticos. El Estado organizará un registro de la riqueza artística e histórica que asegure su custodia y atienda a su conservación.

Reflexiones finales sobre la Constitución de 1949

Hemos repasado en una mirada de gran respeto y valoración por los hombres y mujeres que hicieron posible la Reforma Constitucional de 1949, particularmente en la esfera de los Derechos Sociales.

La perspectiva doctrinaria de una constitución de fuerte contenido social tiene el valor histórico de haberse constituido por un lado en la estructura jurídica que sostuvo el Proyecto político encabezado por el General Perón y que introdujera en la estructura económico-social del país las más profundas transformaciones basadas en los principios de la justicia social, independencia económica y soberanía política.



El primero de estos principios se expresó en planes de gobierno que recogieron las más fervientes aspiraciones de los sectores sociales más postergados.

Las políticas públicas basadas en un enfoque de reconocimiento de derechos, fueron a su vez el insumo para el desarrollo de un Constitucionalismo social y cuyas enseñanzas fueron recogidas en algunos casos muchos años después, por otros países e incluso por los Organismos Internacionales.

Honar la Constitución de 1949 es también homenajear a un pueblo que a pesar de las procripciones, persecuciones, torturas, muertes, exilios, desapariciones forzadas, bajo diversas dictaduras, supo guardar en su memoria ese ciclo de la historia y preservarlo para que nuevas generaciones se apropiaran de él y lo enriquecieran con los nuevos desafíos de los tiempos que corren.

El Papa Francisco, el 11 de Abril de 2014 ante una delegación del BICE – Oficina Internacional Católica para la Infancia- recordó con humildad y orgullo que su país muchos años antes que viera la luz la Convención sobre los Derechos del Niño y a la cual él saludaba en sus 25 años de vigencia, había plasmado en la Constitución de 1949 la responsabilidad del Estado de garantizarle al niño todas aquellas medidas que protegieran su dignidad y sus derechos en el marco de la vida familiar. Este señalamiento nos invita a una reflexión profunda para encontrar los bazos comunicantes entre aquella gesta liberadora y la conquista de nuevos derechos que desde el año 2003 a la fecha han definido gran parte de las nuevas expectativas y aspiraciones del Pueblo Argentino.

Afianzar estas conquistas y consolidarlas en el Futuro del Proyecto Nacional, es sin duda parte del mandato implícito de la Constitución Social de 1949.

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO.

La Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, aprobada por la Asamblea General en 1989 y ratificada por nuestro país en 1990, implicó sin duda alguna, para los Estados parte que la incluyeron en su estructura legal, el más importante momento histórico para el reencauzamiento de las políticas públicas destinadas a Niños, Niñas y Adolescentes y que quedaron expresados en los artículos 28 y 29. Los mencionados artículos nos introducen dentro de la integralidad y universalidad de dicho tratado de derechos humanos en la perspectiva específica del derecho a la educación.

En tal sentido cabe detener la lectura en el párrafo 1º del artículo 29 que expresa:

“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 del 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.”

Como resultado de un profundo debate, el Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas aprobó el 17 de Abril del 2001 su primer Observación General dedicada a éste párrafo que se refiere a los propósitos de la educación. Este punto reviste una importancia trascendental. Los propósitos de la educación que en él se enuncian y que han sido acordados por todos los Estados Parte, promueven, apoyan y protegen el valor supremo de la Convención: la dignidad humana innata a todo niño y sus derechos iguales e inalienables. Los objetivos son el desarrollo holístico del niño hasta el máximo de sus posibilidades, lo que incluye inculcarle el respeto de los derechos humanos, potenciar su sensación de identidad y pertenencia y su integración en la sociedad e interacción con otros y con el medio ambiente.

El párrafo 1 del artículo 29 no sólo añade al derecho a la educación reconocido en el artículo 28 una dimensión cualitativa que refleja los derechos y la dignidad inherente del niño, sino que insiste también en la necesidad de que la educación gire en torno al niño, le sea favorable y lo habilite, y subraya la necesidad de que los procesos educativos se basen en los mismos principios enunciados. 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. En este contexto la “educación” es más que una escolarización oficial y engloba un amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje que permiten al niño, individual o colectivamente, desarrollar su personalidad, dotes y aptitudes y llevar una vida plena y satisfactoria en el seno de la sociedad.

El derecho del niño a la educación no sólo se refiere al acceso a ella, sino también a su contenido. Una educación cuyo contenido tenga hondas raíces en los valores que se enumeran en la mencionada disposición brinda a todo niño una herramienta indispensable para que, con su esfuerzo, logre en el transcurso de su vida una respuesta equilibrada y respetuosa de los derechos humanos a las dificultades que acompañan a un período de cambios fundamentales impulsados por la mundialización, las nuevas tecnologías y los fenómenos conexos.

Los Estados Parte 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. Esta disposición reconoce la necesidad de un enfoque equilibrado de la educación que permita conciliar valores distintos por medio del diálogo y el respeto a las diferencias.

Se subraya la importancia del respeto a los padres, de la necesidad de entender los derechos dentro de un marco ético, moral, espiritual, cultural y social más amplio, y de que la mayor parte de los derechos del niño, lejos de haber sido impuestos desde fuera, son parte intrínseca de los valores de las comunidades locales.



El artículo atribuye importancia al proceso por el que se ha de promover el derecho a la educación. Así pues, los valores que se inculcan en el proceso educativo no deben socavar, sino consolidar, los esfuerzos destinados a promover el disfrute de otros derechos. La educación debe impartirse de tal forma que se respete la dignidad intrínseca del niño y se permita a éste expresar su opinión libremente, y participar en la vida escolar. La educación debe respetar también los límites rigurosos impuestos a la disciplina, y promover la no violencia en la escuela. La observancia de los valores establecidos en el párrafo 1 del artículo 29 exige manifiestamente que las escuelas sean favorables a los niños, en el pleno sentido del término, y que sean compatibles con la dignidad del niño en todos los aspectos.

En el artículo 28 se destacan las obligaciones de los Estados Parte en relación con el establecimiento de sistemas educativos y con las garantías de acceso a ellos, en el párrafo 1 del artículo 29 se subraya el derecho individual y subjetivo a una determinada calidad de la educación. La enseñanza debe girar en torno al niño: el objetivo principal de la educación es el desarrollo de la personalidad de cada niño, de sus dotes naturales y capacidad, reconociéndose el hecho de que cada niño tiene características, intereses y capacidades únicas y también necesidades de aprendizaje propias. Por lo tanto, el programa de estudios debe guardar una relación directa con el marco social, cultural, ambiental y económico del niño y con sus necesidades presentes y futuras, y tomar plenamente en cuenta las aptitudes en evolución del niño; los métodos pedagógicos deben adaptarse a las distintas necesidades de los distintos niños. La educación también debe tener por objeto velar por que se asegure a cada niño la preparación fundamental para la vida activa. Los conocimientos básicos no se limitan a la alfabetización y a la aritmética elemental sino que comprenden también la capacidad de adoptar decisiones ponderadas; resolver conflictos de forma no violenta; llevar una vida sana, tener relaciones sociales satisfactorias y asumir responsabilidades, desarrollar el sentido crítico, dotes creativas y otras aptitudes que den a los niños las herramientas necesarias para llevar adelante sus opciones vitales.

Toda práctica discriminatoria está en abierta contradicción con las condiciones enunciadas en la mencionada norma. Una educación que promueva el entendimiento y aprecio de los valores que se exponen en el párrafo 1 del artículo 29, entre ellos el respeto de las diferencias, y que ponga en tela de juicio todos los aspectos de la discriminación y los prejuicios constituirá un antídoto duradero y seguro contra todos estos extravíos.

Se insiste en la necesidad de un planteamiento holístico de la educación que garantice que las oportunidades educativas disponibles reflejen un equilibrio satisfactorio entre la promoción de los aspectos físicos, mentales, espirituales y emocionales entre la educación, las dimensiones intelectuales, sociales y prácticas, y los aspectos correspondientes a la infancia y al resto de la vida. El objetivo general de la educación es potenciar al máximo la capacidad del niño para participar de manera plena y responsable en una sociedad libre y sus posibilidades de hacerlo. Debe hacerse hincapié en que el tipo de enseñanza que se concentra fundamentalmente en la acumulación de conocimientos, que estimula la competencia e impone a los niños una carga excesiva de trabajo puede ser un grave impedimento para el desarrollo armonioso del niño hasta realizar todo el potencial de sus capacidades y aptitudes.

Es necesario planear e impartir la educación de manera que promueva y refuerce la gama de valores éticos concretos consagrados en la Convención, entre ellos la educación para la paz, la tolerancia y



el respeto del medio ambiente, de forma integrada y holística, lo que puede exigir un planteamiento multidisciplinario. La educación debe tener lugar en el seno de la familia, pero también les corresponde un importante papel a las escuelas y a las comunidades.

La capacidad del niño para participar plena y responsablemente en una sociedad libre puede verse dificultada o debilitada no sólo porque se le deniegue simple y llanamente el acceso a la educación, sino también porque no se promueva la comprensión de los valores reconocidos en este artículo.

La educación en la esfera de los derechos humanos debe constituir un proceso integral que se prolongue toda la vida y empiece con la manifestación de valores de derechos humanos en la vida y las experiencias cotidianas de los niños.

Es importante poner en práctica los programas de educación de modo que propicien el mutuo entendimiento, la paz y la tolerancia, y contribuyan a prevenir la violencia y los conflictos.

El Comité ha exhortado a todos los Estados Partes a que adopten las medidas necesarias para incorporar oficialmente estos principios en sus políticas educativas y en su legislación a todos los niveles.

La promoción efectiva de los valores expuestos exige una modificación fundamental de los programas de estudios, a fin de incorporar los diversos propósitos de la educación, y una revisión sistemática de los libros de texto y otros materiales y tecnologías docentes, así como de las políticas escolares. Son insuficientes las soluciones que se limitan a superponer los propósitos y valores del artículo al sistema actual, sin fomentar transformaciones más profundas. No se pueden integrar efectivamente los valores pertinentes en un programa más amplio y, armonizarlos con él, si los que deben transmitir, promover, enseñar y ejemplificar los valores no están convencidos de su importancia.

El propio entorno escolar debe reflejar la libertad y el espíritu de entendimiento, paz, tolerancia, igualdad entre los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena. Además de una educación oficial en materia de derechos humanos, lo que hace falta es promover los valores y las políticas que favorecen los derechos humanos, no sólo en las escuelas y universidades, sino también en el seno de la comunidad entera.

Las diversas iniciativas que se pide a los Estados Parte que adopten, en virtud de las obligaciones dimanantes de la Convención, carecerán de base suficiente si no se divulga ampliamente el texto de la propia Convención.

El Comité exhortó a los Estados Parte a prestar más atención a la educación, considerándola como un proceso dinámico. Todo niño tiene derecho a una educación de buena calidad, lo que a su vez exige concentrar la atención en la calidad del entorno docente, de los materiales y procesos pedagógicos, y de los resultados de la enseñanza.

El análisis efectuado se corresponde con una visión de carácter transnacional y que en consecuencia debe ser interpretado e integrado a las diferentes realidades que conforman la diversidad de culturas, etnias, organizaciones político institucionales, niveles de desarrollo económico. La singularidad de cada situación nacional no representa un obstáculo sino que por el contrario debe mantener su plena vigencia adaptada a esas realidades.



Los textos sobre los cuales se pueden construir nuevas doctrinas y marcos teóricos adoptan su verdadera potencialidad cuando logran integrarse a las realidades económicas, culturales, políticas y sociales de cada comunidad, y al mismo tiempo establecer un vínculo de análisis y pronóstico de la educación en tanto pueden ser examinados los contextos sobre los cuales se generan estas nuevas oportunidades, y teniendo presente que al hacerlo en clave de Derechos Humanos se propician cambios y transformaciones que acompañan los anhelos de justicia social, igualdad y progreso de la comunidad.



Capítulo 5



VISIÓN UNIVERSAL Y REGIONAL DE LA EDUCACIÓN
EN LA PERSPECTIVA DE DERECHOS HUMANOS.



Al ser invitado en carácter de miembro del Comité de Derechos del Niño, en el año 2004, al **Seminario Regional. El proceso de enseñanza de los Derechos Humanos: contenidos y actividades**, realizado en República Dominicana, propuse enfocar la temática desde la dimensión contextual, la promoción del protagonismo juvenil y la convivencia escolar desde la perspectiva de derechos y cuyo texto presento a continuación:

LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS.

La Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución N° 49/184 del 23 de diciembre de 1994, proclamó el periodo 1995-2004 el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos, en tanto *“promueve valores, creencias y actitudes que alientan a todas las personas a defender sus propios derechos y los de los demás. Igualmente desarrolla la conciencia de que todos compartimos la responsabilidad de hacer de los derechos humanos una realidad en todas las comunidades.”*

El Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos es el coordinador de los programas de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos. En este marco coordina el PROGRAMA MUNDIAL PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.

Resulta oportuno destacar el pensamiento del **Secretario General de las Naciones Unidas, Kofi A. Annan**, volcado en el Prólogo del Estado Mundial de la Infancia, 2003.

La presencia de los niños (en la Sesión Especial de la Asamblea General de la ONU a favor de la Infancia, celebrada en 2003) transformó la atmósfera de las Naciones Unidas. En medio de nuestros debates generalmente medidos y diplomáticos, los niños introdujeron sus pasiones, sus preguntas, sus temores, sus desafíos, sus entusiasmos y su optimismo. Nos trajeron sus ideas, sus esperanzas y sus sueños. Dieron vida a los valores de la Convención sobre los Derechos del Niño. Y contribuyeron con algo que sólo ellos conocen: la experiencia de ser un joven en el siglo XXI, en una época en que el VIH/SIDA sigue aumentando a un ritmo devastador; en una época en que una riqueza sin precedentes coexiste con una pobreza extrema; en una época en que los derechos de la infancia, al tiempo que han sido reconocidos de manera casi universal, sufren violaciones sistemáticas y cotidianas en todo el mundo.

*En el documento final de la Sesión Especial, los gobiernos declararon su compromiso para cambiar el mundo **con** los niños y construir un mundo apropiado para los niños en el siglo XXI. Solamente conseguiremos lograrlo si los gobiernos cumplen con la promesa de escuchar a los niños y los jóvenes cuando expresen sus opiniones en voz alta y clara; si aseguramos la participación plena de los niños en la labor de construir un futuro mejor.*

La Convención de Derechos del Niño establece el criterio de **participación asociativa**:

Artículo 12: Respeto a la opinión del niño

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



2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

Artículo 14: Libertad de pensamiento, de conciencia y de religión

1. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

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

3. La libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud públicos o los derechos y libertades fundamentales de los demás.

Artículo 15: Derecho a la libertad de asociación y de reuniones pacíficas

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

2. No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos distintas de las establecidas de conformidad con la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional o pública, el orden público, la protección de la salud y la moral públicas o la protección de los derechos y libertades de los demás.

En su **Observación General N° 2 sobre los “Propósitos de la Educación”**, el CDN establece que:

“la educación debe impartirse de tal forma que se respete la dignidad intrínseca del niño y se permita a éste expresar su opinión libremente, de conformidad con el párrafo 1 del artículo 12...” y que “debe promoverse la participación del niño en la vida escolar, la creación de comunidades escolares y consejos de alumnos, la educación y el asesoramiento entre compañeros, y la intervención de los niños en los procedimientos disciplinarios de la escuela, como parte del proceso de aprendizaje y experiencia del ejercicio de los derechos”.

La misma Observación General aborda el tema de la **Educación en la esfera de los derechos humanos**

La educación en la esfera de los derechos humanos debe facilitar información sobre el contenido de los tratados de derechos humanos, pero los niños también deben aprender lo que son esos derechos observando la aplicación en la práctica de las normas de derechos humanos, ya sea en el hogar, en la escuela o en la comunidad. La educación en la esfera de los derechos humanos debe constituir un proceso integral que se prolongue toda la vida y empiece con la manifestación de valores de derechos humanos en la vida y las experiencias cotidianas de los niños.

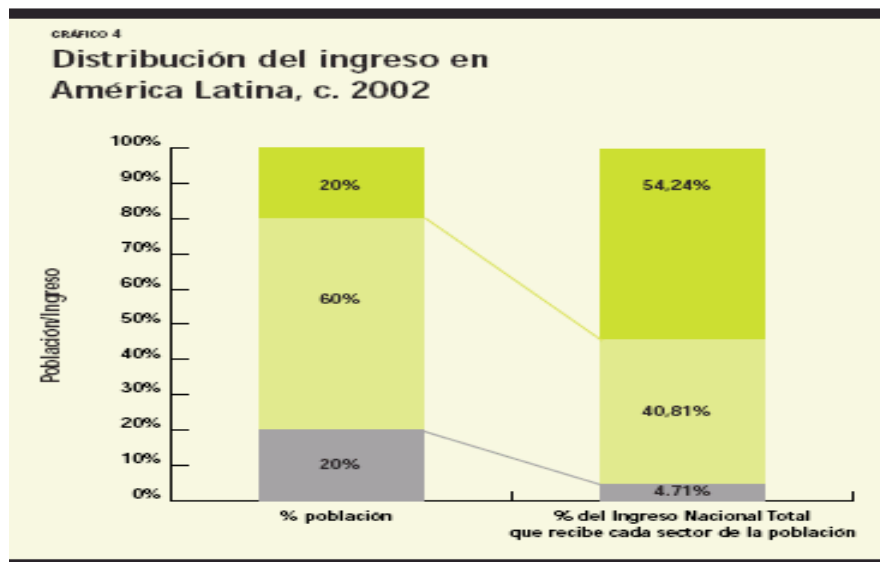


Estos principios son aún más importantes para los (niños) que viven en situaciones de conflicto o de excepción. Como se señala en el Marco de Acción de Dakar, en el contexto de los sistemas educativos afectados por conflictos, desastres naturales e inestabilidad es importante poner en práctica los programas de educación de modo que propicien el mutuo entendimiento, la paz y la tolerancia, y contribuyan a prevenir la violencia y los conflictos. También la enseñanza sobre el derecho internacional humanitario constituye un aspecto importante, pero demasiado descuidado, de los esfuerzos destinados a poner en práctica el párrafo 1 del artículo 29.

En la oportunidad de la Presentación que efectuara en nombre del Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas en la República Dominicana y en la que se convocaran representantes de Organizaciones Sociales y de diversos estados de la región Latinoamericana y del Caribe, se consideró la importancia de establecer un plano de relacionamiento entre el contexto económico y social de la región y la incidencia del mismo en el ejercicio efectivo del Derecho a la Educación por niños y adolescentes de los diversos sectores sociales. Recurrimos en la oportunidad a datos provenientes de la Comisión Económica para América Latina –CEPAL– y que correspondía al año 2002

En primer lugar, el **contexto económico y social de América Latina** está integrado por ciertas particularidades propias de la región. De acuerdo a un estudio del Banco Mundial un promedio 10 % de los individuos más ricos reciben entre el 40 y 47% del ingreso total de cada país, mientras que el 20% más pobre recibe sólo entre el 2 y el 4%.

Este perfil de distribución del ingreso se puede corroborar en el estudio de la CEPAL, que exhibe que el 20% más pobre de la población recibe el 4,71% del PBI, mientras que el 20% más rico, se apropia del 54,24%, como se manifiesta en el gráfico siguiente:



Fuente:CEPAL, Unidad de Estadísticas Sociales, División de Estadísticas y Proyecciones Económicas.

La profundización de la brecha entre ricos y pobres es el signo más evidente de la desigualdad en América Latina, mucho más pronunciada que en cualquier rincón del planeta. Según el Banco Mundial ochenta millones de personas en Latinoamérica vive con menos de un dólar por día y según el Banco Interamericano de Desarrollo hay 150 millones de pobres en el continente.



En Centroamérica el informe “Estado de la Región” del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo y la Unión Europea indica que hay casi 35 millones de pobres, más del 60% de la población total. La pobreza coloca en estado vulnerable a millones de personas en el continente, es decir en el riesgo de que un hogar o individuo atravesase en algún momento un período de dificultad por problemas de ingreso o salud.

Pero esta **vulnerabilidad** también se refiere a la probabilidad de estar expuesto a muchos otros riesgos, entre ellos: violencia, consumo abusivo de droga y alcohol, desastres naturales, interrupción de los estudios. Pero aparece nítidamente otro factor que condiciona la pobreza: la mala distribución de la riqueza y en este sentido el reciente informe del PNUD sobre Desarrollo Humano indica que “para reducir la pobreza de ingresos, la distribución importa tanto como el crecimiento”.

Especial preocupación reconoce la situación de los sectores adolescentes, que suman a las condiciones adversas a la exclusión social, la victimización que sobre ellos produce el accionar del crimen organizado tanto nacional como transnacional. Las políticas públicas de combate y eficaz penalización contra los responsables del crimen organizado, implica al mismo tiempo un esfuerzo de protección a la seguridad ciudadana y de resguardo de los derechos humanos de los niños y adolescentes.

En el ámbito nacional, y atendiendo a la publicación elaborada por María Alba Navarro sobre el mismo tema y al ser invitado a prologarlo se señalaba:

“El trabajo que nos presenta María Alba Navarro nos convoca a una reflexión abarcativa en diferentes planos sobre el sentido y significación respecto de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes por parte de la institución reconocida en nuestra legislación como Defensor del Niño –Ley N° 26.061.

Al ingresar en el análisis efectivo de dicha institucionalidad, nos lleva a recorrer un camino en el cual podemos obtener valiosa información sobre el origen de la misma por fuera de nuestro continente, su desarrollo en la región latinoamericana, los diferentes esfuerzos de las organizaciones y movimientos sociales promoviendo reformas en el Estado e incluso en su Constitución Nacional para alcanzar el objetivo de construir y garantizar el funcionamiento de una institución autónoma, estatal e independiente, capaz de incidir respecto del ejercicio pleno del Derecho de los Niños, Niñas y Adolescentes.

Encontramos en dicho recorrido que las experiencias son diversas, que se las puede encontrar sea en el interior de las estructuras del Defensor del Pueblo, o bien con independencia, autarquía y reguladas por un mecanismo de acuerdo internacional conocido como los Principios de París que la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobara en diciembre de 1993 bajo la denominación de los “Principios relativos al estatuto de las Instituciones Nacionales”. Dos años después estos principios fueron ratificados en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos celebrada en Viena y en la cual se señaló “el importante y constructivo papel que desempeñan las instituciones Nacionales de Promoción y Protección de los Derechos Humanos”.

Sin pretender detenernos en la rigurosidad del tratamiento del tema que nos ofrece Alba Navarro, estimo un deber y una responsabilidad personal, concentrar la mirada en relación de la Defensoría de los Derechos de la Niñez y Adolescencia y el Sistema Internacional de Derechos Humanos.



Asumiendo el compromiso y la responsabilidad que implica haber sido hasta la fecha el único ciudadano argentino que fuera electo por la mayoría de las Naciones para incorporarme como miembro del Comité de Derechos del Niño y que posteriormente por votación unánime de los dieciocho miembros fuera distinguido con el cargo de Vicepresidente, me siento en la obligación de establecer un principal foco de atención en el Capítulo de este libro respecto de la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, el Comité en su carácter de Órgano de Tratado y la relación de éste con las Defensorías de los Derechos de Niñez y Adolescencia.

En primer lugar corresponde destacar que en las Observaciones Finales y Recomendaciones que el Comité produce al examinar los Informes de los Estados partes a efectos de conocer “las medidas que se hayan adoptado para dar efecto a los Derechos reconocidos en la Convención y sobre el progreso que hayan realizado en cuanto al goce de esos derechos”, se destaca con especial énfasis el rol de la Defensoría tanto desde el punto de vista normativo, de implementación efectiva e incluso de compromiso en la presentación de los informes al Comité.

La importancia de esta institucionalidad ha quedado reflejada en la producción de la Observación General N° 2 destinada precisamente a establecer las obligaciones de las Instituciones Nacionales de Derechos Humanos – Defensorías de Niñez y Adolescencia, presentada y aprobada en el año 2002.

Los Protocolos Facultativos de la Convención de los Derechos del Niño, incluyendo el de más reciente aprobación respecto del Derecho de los Niños a efectuar presentaciones particulares al Comité, también son evaluados a la luz del funcionamiento de las Defensorías.

Durante el período en que cumpliera el mandato que se me fuera establecido, año 2003 – 2007, el Comité aprobó las siguientes Observaciones Generales: “VIH/SIDA y los Derechos del Niño”; “Salud y desarrollo adolescente”; “Medidas generales para la implementación de la Convención de los Derechos del Niño”; “Tratamiento de los niños sin compañía y niños llevados fuera de su país de origen”; “Implementación de los Derechos del Niño en la temprana infancia”; “El derecho del niño a la protección contra el castigo físico y otras formas de castigos crueles o degradantes”; “Los derechos de los niños con necesidades especiales” y “Los derechos de los niños en los sistemas de justicia para menores”.

En cada uno de ellos se destaca la función de las Defensorías, considerando como una unidad indisoluble el ejercicio de los derechos con la plenitud de funcionamiento es decir independencia, recursos humanos y materiales adecuados para el logro de sus objetivos.

Finalmente quisiera expresar que la solidez del trabajo de investigación y conceptualización apelando a una rica bibliografía, se completa con un proceso participativo de niños, niñas y adolescentes en la agenda de las políticas públicas. Completándose de este modo un valioso aporte para la literatura en defensa de los Derechos de nuestras chicas y chicos.”

A lo largo de estas páginas he pretendido establecer una vinculación entre los diferentes contextos de la realidad nacional y regional y su incidencia en el campo de la educación comprendiendo el mismo desde dos prioritarias perspectivas. Por un lado, el carácter social de la educación y de sus protagonistas directos o mediatos, organizados o espontáneamente comprometidos; y por el otro, establecer una plataforma de análisis de esa diversidad de momentos históricos en la perspectiva de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes.



Esta unidad de análisis, entre la visión social y los derechos, no reducen ni simplifican los profundos desafíos que nos ofrece la tecnología en el campo comunicacional y pedagógico, por el contrario, complejiza pero al mismo tiempo actualiza nuevos enfoques que requieren no sólo de profundas transformaciones institucionales y culturales, sino también de un fortalecimiento del rol del Estado como garante insalvable de ambas condiciones.

En muchas oportunidades el conflicto social se originó o bien incluyó decisivamente en el mundo educativo, y es justamente la identificación e invisibilización del conflicto lo que permite construir en la diversidad de pensamiento, la expresión más genuina de los sectores sociales que demandan mayor accesibilidad y oportunidad para sus hijos.

Desde la Ley N° 1420 de Educación Común que expresaba el pensamiento de la llamada Generación del 80, pasando por la reforma universitaria de 1918 que abría los primeros pasos que permitiera ir apartándose del concepto elitista de la Universidad, o llegando a la Constitución de 1949, en la cual el Estado consolida un modelo organizacional que sitúa a los trabajadores y sus hijos como el centro articulador del sistema.

Los golpes de Estado, 1930 contra Yrigoyen, 1955 contra Perón, 1966 contra Arturo Illia, y 1974 contra Isabel Martínez de Perón, con sus diferentes características, y reconociendo que la última de ellas implicó el genocidio contemporáneo en la vida de los argentinos, fueron claros momentos de retroceso respecto de las conquistas logradas desde la institucionalidad constitucional y democrática.

El dato sensible de esta historia es que el pueblo argentino nunca resignó la reconquista de sus derechos y por distintos caminos y organizaciones, hizo escuchar su voz reafirmando el carácter necesariamente de defensa de la escuela pública, de una educación universal, gratuita con fuertes raíces en el pensamiento nacional y latinoamericano y depositando en el Estado la condición de garante de estos Derechos.

Sobre este escenario histórico y con referencias cercanas, deseo recuperar las manifestaciones del Rector de la Universidad Pedagógica Buenos Aires, Lic. Adrián Cannellotto que en las publicaciones del Diario Le Mond Diplomatique señalaba:

“ “DE LA EDUCACIÓN A LA JUSTICIA SOCIAL” POR ADRIÁN CANNELLOTTO

La educación es una de las protagonistas del debate de este año electoral. Lo es en Argentina, pero también lo fue en las campañas de los recientemente electos presidentes de Brasil, Uruguay, Bolivia y Chile. Más allá de las particularidades de cada país, comparten como objetivo la decisión de trabajar sobre las trayectorias educativas, es decir sobre las posibilidades de acceso, permanencia y egreso en los diferentes niveles, tanto como sobre los aprendizajes y sus brechas. Como parte de este proceso, también las universidades viven tiempos de transformación.

Para Dilma Rousseff, el ciclo de desarrollo que se abre con su segundo mandato tiene a la educación como “la prioridad de las prioridades”, con la propuesta de “invertir fuertemente en la calidad de la educación y, al mismo tiempo, ampliar cada vez más el acceso a la enseñanza, en todos los niveles”. En su programa de gobierno, el educativo se presenta como el sector de la vida pública que



por su impacto social es “responsable por el éxito de las metas de otras áreas de la administración pública”. De manera similar a lo que ocurre con el Frente Amplio de Tabaré Vázquez o con el MAS de Evo Morales, la continuidad política del proyecto de país se traduce en un conjunto de metas hacia las cuales avanzar, profundizando procesos ya iniciados. Tal es el caso de la universalización de la educación inicial, el acceso y egreso en la escuela secundaria, la profesionalización docente y el fortalecimiento de la función pedagógica de las instituciones, la vinculación con las nuevas tecnologías, el acceso a la universidad, los pisos de financiamiento y la incorporación de recursos alternativos, entre otros.

El más llamativo quizás sea el caso de la alianza Nueva Mayoría de Michelle Bachelet quien, en el documento “Chile para todos”, propone una ruptura con las políticas educativas que se venían implementando. Las luchas de los movimientos estudiantiles, a las que se sumaron otros sectores de la sociedad, colocaron en la agenda política una reforma que alcanza también al sistema universitario. En el documento se fijan como metas la gratuidad universal de la educación (definida como derecho social) y el fortalecimiento de la educación pública como “base y herramienta más potente sobre la que se construirá el proyecto educativo, la cohesión y la integración social”. Además, propone el fin al lucro en todo el sistema educativo en una sociedad que “debe abandonar las prácticas que han permitido tratar la educación como un bien de consumo”; la reducción de la segregación y la construcción de un sistema inclusivo. Por último, plantea la recomposición de la calidad dado que, como consecuencia del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) -que se aplica desde 1988-, se empobrecieron tanto la idea de calidad como el sentido de la educación, promoviendo la “selección”, la “exclusión” y el “entrenamiento de pruebas”. El 27 de enero pasado se aprobó una primera parte de esa reforma, que entrará en vigencia en 2016.

Con sus diferencias, las propuestas señaladas (y también la política educativa argentina) encuentran en la inclusión y en la calidad las claves para asistir, desde la educación, a la recomposición de la justicia social. Una formulación como la que se hace en las bases programáticas del Frente Amplio uruguayo, donde se dice que “la justicia social requiere más igualdad y comunidad, donde la reciprocidad y el compromiso comunitario vayan más allá de las lógicas del mercado y la codicia, promoviendo valores de cooperación e integración”, puede servir como expresión generalizable al resto de los programas políticos de la región. Pero lo interesante de esta formulación es que coloca a la noción de justicia social en tensión con la obligación estatal.

Comunidad política

Esta tensión hace referencia a los reclamos sociales por una mayor expansión de las capacidades individuales, es decir, por el reconocimiento de los derechos que apuntan a la construcción de una ciudadanía más densa y diversa, con capacidad para captar las particularidades y reparar deudas históricas. Son reclamos de justicia social que se tensionan con la obligación estatal que dicha expansión pone en juego.

Antes de continuar con la argumentación, recordemos que por justicia social suele entenderse tres grandes ideas vinculadas entre sí. La primera señala que la justicia consiste en la distribución de derechos, bienes, recursos materiales y simbólicos. La segunda entiende que la justicia está relacionada con el reconocimiento, es decir, es aquella que comprende a la justicia como la garantía de las condiciones sociales para el reconocimiento de los otros, poniendo el foco en los modos en que



están constituidas las prácticas sociales y en la calidad de los modos de reconocimiento que existen en una sociedad. La tercera, finalmente, asocia a la justicia con la idea de participación, entendiendo por tal la posibilidad de tomar parte y decidir sobre aquellas cuestiones que afectan a nuestras vidas. La construcción de edificios escolares, la entrega de libros y netbooks, la incorporación curricular de las perspectivas culturales y lingüísticas de los pueblos originarios, afrodescendientes y migrantes, la inscripción de la interculturalidad en las prácticas pedagógicas o la participación de los estudiantes en el gobierno de las instituciones educativas, son expresiones de la justicia social en el terreno educativo.

La formulación del Frente Amplio es interesante precisamente porque vuelve evidente la tensión entre justicia social y obligación estatal. Coloca a la justicia social en el medio entre la igualdad y la comunidad, entre la reciprocidad y el compromiso colectivo, entre la expresión de una mayor capacidad de la potencia individual y la inscripción social que, junto con el reclamo de formación que está implícito en la educación, nos remite a la legitimación de una obligación colectiva que se representa en el Estado. Más aun, no sólo vuelve evidente esa tensión sino que va más allá e introduce junto a la justicia social, la necesidad de que la sociedad se represente a sí misma como tal, como colectivo, como comunidad. Es decir, nos coloca ante la comprensión de que la comunidad política no es un derivado o una consecuencia de la igualdad. La comunidad política no es el producto que viene después de la igualdad, sino que, por el contrario, es aquello que está antes, es el sustrato primario y constitutivo a partir del cual se produce la igualdad.

La manera en que se vaya a resolver esta tensión no está dicha, como tampoco lo está el modo en que ha de representarse de ahora en más el hecho colectivo. Lo que está claro es que no se pueden disolver los derechos en nombre de una normatividad y una imposición colectiva, ni es posible tampoco imaginarse individuos sin algo que los mantenga unidos, es decir, sin la recuperación de algunos niveles de legitimidad de la obligación colectiva. En otras palabras, el desafío está lanzado.

Ahora bien, la introducción de esa tensión entre justicia social y obligación estatal es particularmente significativa para consolidar y profundizar lo acumulado por los actuales proyectos políticos de la región. Y también lo es para pensar hacia dónde va la educación.

¿Transmitir o transferir?

Esta es una tensión que atraviesa a las instituciones de formación en su espina dorsal. En la médula educativa se reproduce esa misma dinámica bajo la forma de una imposición que viene de afuera y del pasado pero que, al mismo tiempo, se encuentra con la pretensión de autonomía del sujeto que las recibe. Es esa inevitable experiencia de iniciación a un mundo que nos antecede.

Un universo de conocimientos, saberes y prácticas que nos obligan a un descentramiento, a un extrañamiento de nosotros mismos pero que, a la par, se dirigen a la constitución de la autonomía de quien busca comprender ese mundo. Digámoslo una vez más, en la educación se materializa la tensión que se produce entre una tradición que nos preexiste, por la que estamos obligados a pasar, y la necesidad de apropiarse de ella y de sus métodos para poder dominarla y superarla. Pasaje obligado por una herencia para que el iniciado sea heredero de una historia, de una cultura, para que así se haga posible la potencia y el germen de futuro que anida en todo proceso de transmisión, como lo es el educativo.



Como lo dijimos antes, la manera en que se resuelva esta tensión, ahora entre tradición y futuro, no está escrita. Una vez más, no es posible una vuelta al pasado. No es esperable ni una aplastante dictadura de la tradición, ni tampoco es deseable la ruptura y el desconocimiento de la misma. Transmitir supone esa carga, esa obligación hacia atrás y hacia adelante que hoy debe ser repensada. Lo que se transmite no es neutral ni anodino porque pone en juego lo colectivo y su proyección en el tiempo, su despliegue y su desarrollo. Pero hagamos una aclaración: transmitir no es transferir, no es simplemente dar o recibir, no es sólo comunicar. Transmitir es producir una mediación. En nuestro caso es producir la mediación pedagógica e institucional para que sea posible apropiarse de la diferencia entre el presente y el futuro a través de la formación. Al fin y al cabo, sigue siendo a través de la educación que la sociedad produce a los individuos, modela sus subjetividades, aún hoy cuando resulta evidente que lo hace en competencia (desigual) con otros dispositivos.

Colocar en tensión a la justicia social con la obligación estatal es, en definitiva, poner en evidencia que el lugar donde se produce la igualdad es la comunidad política y que, para acceder a ella, se requiere de la mediación pedagógica e institucional. Una mediación que no es de carácter social sino político y, en tanto tal, es la que hace posible la justicia social. En otras palabras, traer a la luz esta tensión nos permite entender que la mediación pedagógica que está implícita en toda institución formadora es la condición de posibilidad para alcanzar los objetivos que se inscriben en nuestras preocupaciones por la inclusión y por los aprendizajes.

Una mediación que se produce a partir de la intervención de agentes estatales cuya formación resulta crucial, que se realiza en el marco de una cultura organizacional y que, por su mismo carácter, no puede ser alcanzada sólo por el efecto de una distribución.

Un buen punto de partida para repensar nuestra tensión anida en la posibilidad de cambiar el modo en que está organizado el trabajo docente. No se puede esperar un restablecimiento de la transmisión sin antes repensar las condiciones en que está ocurriendo la mediación. Podríamos empezar, entonces, por colocar a los docentes y a su relación con el saber (conocimientos y prácticas) en el corazón de las políticas educativas para, desde allí, transformar el modo en que están organizados su trabajo y su carrera profesional.”

Con el proceso electoral de noviembre de 2015, y en los primeros meses de la gestión del nuevo gobierno, no resulta posible encontrar con visibilidad los vectores de la política educativa, no obstante en un clima de descalificación a los trabajadores estatales, que por supuesto incluye a docentes y no docentes de la escuela pública, y mientras se establecen restricciones hacia las universidades a través de sus respectivos convenios, la pérdida de fuentes de trabajo se multiplican por miles, resulta incierta la disposición del gobierno nacional y particularmente de la Provincia de Buenos Aires que luego de obtener la autorización para un gigantesco e inédito endeudamiento, exhibe un profundo desinterés por la función docente en la medida que en la distribución presupuestaria resulta un dato alejado de la expectativa colectiva y demarcado desaliento hacia las familias bonaerenses respecto del compromiso con la escuela pública.

Frente a este panorama las organizaciones gremiales, trascendiendo los propios marcos de sus instituciones deben encontrar en el conjunto del pueblo las suficientes capacidades para evitar una deliberada confusión de marcar la necesidad de no obstruir la gobernabilidad con la abdicación de valores y principios internalizados en la dignidad de nuestro pueblo.



La experiencia en educación de la **Escuela de Integración Social de Niños Discapacitados** situada en el Distrito de Morón, Villa Tessei específicamente. NL está entre los años 73 y marzo del 76.

Previo a eso realizo el curso de maestro de Educación física y recreación con la sede en el Parque Chacabuco dependiente de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, este curso lo hago mientras estudio medicina, buscaba tener un título rápido para poder ganarme el sustento, año 67, el curso duraba un año. Con esa acreditación actúo en diversos colegios de la zona de Morón y entidades comunitarias y de personal de la Municipalidad del mismo distrito.

Durante esos años, afiliado a CETERA zona Oeste con participación activa en la constitución de la seccional local del sindicato de maestros.

“LA RELACION ENTRE EL SISTEMA EDUCATIVO Y EL CAMPO ESPECIFICO DE LA SALUD SE INICIA DURANTE LA PROPIA FORMACION MEDICA, CIRCUNSTANCIA ESTA QUE INFLUIRÁ MUY SIGNIFICATIVAMENTE DURANTE LOS AÑOS SIGUIENTES”

¿Cómo concluye la actividad en la Escuela Platerito? Con el Golpe de Estado del 76. Fuerzas conjuntas que ocupan la escuela, detienen e interrogan a la Directora Profesora Haydé Astigueta, quien por entonces superaba los 70 años y era la fundadora de esa experiencia pedagógica única en el país. La intervención militar desarticula el Proyecto sociopedagógico y durante los años siguientes, docentes y profesionales de la institución vivimos no sólo bajo la persecución y la amenaza continua sobre nuestras vidas y de nuestras familias, sino que a contracara de esta realidad la mayoría de los padres cuyos hijos eran asistidos en la escuela clausurada en aquel momento sostienen un cuidadoso vínculo resguardando nuestra integridad y libertad y haciendo que la atención de sus hijos continuara domiciliariamente al tiempo que se establece la modalidad de ejercicio profesional sostenido en esta voluntad colectiva.

El modelo pedagógico, comprometidamente asumido, fue sin duda un dato de la realidad intolerable para los dictadores, al extremo que en el marco del ilegal consejo de guerra al que se me somete en el año 78. La participación profesional en esa experiencia educativa pretendió situarse en una condición de acusación considerando a la misma de carácter “subversivo”.

En el marco de la resistencia durante los años de privación ilegal de la libertad y luego de superado el período de tortura y desaparición forzada estando a disposición del poder ejecutivo, y alojado en la Unidad 9 de La Plata, fui informado por mi madre de la realización en Buenos Aires de un Congreso Internacional relativo a Educación y Discapacidad. Sigilosamente en la celda del pabellón 16, escribí un trabajo en el cual se relataba la experiencia de la Escuela Platerito y con riesgo asumido mi madre lo presentó en el Congreso (**CARPETAS CODESEDH**). Según su relato los organizadores del evento, expresaron dudas y contradicciones en la recepción de ese trabajo, escrito por supuesto en un manuscrito y papel inadecuado. La firmeza de mi madre resultó concurrente con la voluntad política de algunos profesionales que enterados de esta circunstancia presionaron al Comité Organizador para que el trabajo fuera leído públicamente. Una vez más, el valor, la dignidad y la resistencia se expresaban bajo el terror impuesto por la dictadura.

Concluyendo la dictadura y recuperada la libertad, vuelvo a encontrar el ejercicio de mi espacio profesional en la articulación de Educación y Salud. Los primeros meses en una Institución privada de



quien guardo un sincero reconocimiento por haber aceptado mi incorporación aún bajo el régimen de libertad vigilada y posteriormente como profesional docente en la Dirección Nacional de Sanidad Escolar bajo la forma de médico de tercera interino.

Con el retorno a la democracia, en dicho organismo dependiente del Ministerio de Educación de La Nación fue designado como Director un joven médico salteño, el Dr. Carlos Ubeira. Simultáneamente mi militancia en los Organismos de Derechos Humanos, me condujo a ser elegido en la Mesa Directiva de la Asamblea Permanente de Derechos Humanos, compartiendo entre otros importantes luchadores, dicho espacio con el maestro Alfredo Bravo.

Fue precisamente Alfredo quien facilitó el conocimiento entre Ubeira y quien escribe, promoviéndose entonces una importante reforma institucional que incluyera desde el cambio de denominación “Sanidad Escolar y Asistencia Educativa”, la incorporación de nuevos programas destinados a promover un mayor grado de articulación entre ambos campos e incluso una reestructuración que a través de un alto consenso interno fui designado en el año **86** como subdirector Nacional de dicho Organismo.

Varios ejes atravesaban prioritariamente el plan de trabajo, por un lado establecer con la mayor rigurosidad científica el estado nutricional de nuestros escolares luego del paso de la dictadura. Por otro lado, el impacto de nuevas patologías que ocupaban la preocupación social y sanitaria como el HIV – SIDA, y la necesidad de llevar la adecuada información en los diversos estamentos del sistema educativo.

Por otra parte, se formularon líneas de investigación sobre la salud de los docentes, que permitiera alcanzar mayores niveles de atención y cuidado a su salud.

En el interior de estas estrategias, subsistían profundas batallas culturales que daban cuenta de la profundidad y extensión del daño que el terrorismo de Estado había provocado, una de las cuales y tal vez de las más significativas era la de vencer el paradigma de la dictadura “el silencio es salud”.

La recuperación de la palabra implicaba un fuerte desafío en los planos individual, colectivo e institucional, pues no se trataba sólo del logro de la libertad de expresión, sino también de la posesión de la palabra como instrumento del debate que exigía la transición democrática para superar los daños que el país y las instituciones habían sufrido.

En función de estos conceptos y atendiendo a las demandas del inseparable binomio salud y educación, se fue reconstruyendo una institución que había sido creada durante el gobierno del General Juan Domingo Perón, y siendo su ministro de salud el Dr. Ramón Carrillo.

Que la escuela se conectara con el barrio, que su centro de salud dialogara con los equipos con los cuales compartía la territorialidad, que los problemas de un sector referido a niños, adolescentes o sus familias pudiera ser identificado, contenido y orientado por ambas instituciones, promover la apertura de las Escuelas para que la comunidad ingresara en ellas y del mismo modo los centros de salud, no resultó una tarea sencilla de transmitir y por supuesto más compleja de implementar, aunque no es posible desconocer los esfuerzos y avances que se lograron por esos años: dando un ejemplo de esta afirmación a partir del año 89 con la creación de los Consejos de Escuela o las Asambleas de Salud Comunitaria en La Matanza, y que tuviera al **Hospital Paroisiene y al Centro de**



Salud Guadalupe como sus principales animadores. Como así mismo la elaboración e implementación del PRONADEP (Programa Nacional de Promoción Psicosocial y Nutricional del Escolar)

El referido Programa partía de la necesidad de incorporar al Agente Estimulador como miembro estable de la comunidad, lo que permitía la aceptación de la misma por un lado y la decisión voluntaria de capacitarse y transmitir sus conocimientos a los diversos grupos familiares para contribuir al mejor desarrollo psicofísico y social de los niños de la comunidad.

A modo de ejemplo de este Programa, brindamos la experiencia alcanzada en los diferentes niveles de intervención en el Centro de Salud Nuestra Señora de Guadalupe, en Isidro Casanova, partido de La Matanza, Provincia de Buenos Aires.

Dicho Informe fue presentado en 1988 y nos introduce en una concepción estratégica de establecer un campo de interacción entre la escuela, el centro de salud y la organización comunitaria, pilares indispensables para alcanzar el máximo de potencialidad de cada uno de los espacios.

INFORME PRONADEP DE ISIDRO CASANOVA.

INTRODUCCIÓN:

El PRONADEP brinda el recurso humano, el apoyo técnico y material a través del Centro de Salud Nuestra Señora de Guadalupe cuyas acciones se proyectan hacia la comunidad educativa.

El Centro de Salud se halla ubicado en el barrio Conet, situado a 30 km de la Capital Federal, en Isidro Casanova, partido de La Matanza, Provincia de Buenos Aires. Es un Centro de Salud Comunitario. La mayoría de la población que concurre a dicho centro procede del interior del país (Santiago del Estero, Tucumán, Chaco, Corrientes, etc).

La inserción laboral es muy variada. Un grupo minoritario posee empleo en relación de dependencia con obras sociales. Otro sector, más numeroso se emplea en trabajos temporarios o changas (construcción), o trabaja de diversas formas de cuentapropismo (vendedores ambulantes). Por último, un grupo muy importante de desempleados sin cobertura social.

A esto hay que agregarle que en muchas casas de personas con empleos estables se han reducido las jornadas laborales o se han presentado suspensiones con la consiguiente disminución de salarios debido a la grave situación económica que atraviesa el país.

Existen en el barrio bolsones de mayor pobreza, donde las viviendas se agrupan sin el mínimo espacio de separación entre ellas, construidas con material de desecho y donde conviven varias familias en ambientes muy pequeños.



Por otro lado hay otro grupo de vecinos que cuenta con casa de material. En otro sector del barrio se encuentran los asentamientos o tomas de tierras que se realizaron hace relativamente poco tiempo (el más antiguo tiene tres años) donde las viviendas son muy precarias.

El Centro de Salud tiene distintas áreas de trabajo que incluyen salud mental, clínica médica, materno-infantil, adolescencia y formación de recursos humanos en salud. El equipo de PRONADEP está integrado por una terapeuta de estimulación temprana y una médica que trabajan conjuntamente con los integrantes del área infantil del Centro de Salud (cuatro agentes de salud, un bioquímico, un asistente social). Dentro de ésta área se desarrollan los siguientes programas:

- 1) Control de crecimiento y desarrollo*
- 2) Inmunizaciones*
- 3) Nutrición. Control y seguimiento de los niños bajo peso.*

Por otro lado, dicho equipo desarrolla actividades docentes en el centro de agentes de salud implementado a través de la escuela de agentes de salud (auspiciada por la Dirección Nacional de Sanidad Escolar). Durante el verano, niños del Centro de salud concurren a la Colonia de Sanidad Escolar.

*Los lineamientos generales de los programas se deciden en la “**Asamblea de Salud**” que se realiza mensualmente, donde participan el equipo de salud y cualquier vecino que quiera hacerlo. Este es un ámbito de “participación real” de todos los miembros del Centro de Salud donde se ejerce poder en todo el proceso de la vida institucional. Este proceso abarca desde la toma de decisiones, tanto en la política general del Centro de Salud como en la determinación de metas, objetivos, estrategias y acciones, hasta la implementación de dichas decisiones y evaluación permanente del funcionamiento del mismo. Aquí entra en juego el poder institucional que supone modificaciones en la estructura habitual de concentración de poder. Esto implica una horizontalidad de las relaciones de todo el equipo de salud entre sí y con la comunidad.*

Tanto en ésta asamblea como en el resto del funcionamiento del Centro de Salud tiene un rol protagónico el agente comunitario de salud, ya que es un agente multiplicador, conoce la realidad de su pueblo, de su barrio. Tiene una misión de conjunto que comienza con lo personal y familiar y que continúa con la comunidad, integrando los distintos sectores y organizaciones barriales para proyectarse sobre la realidad nacional.

*Por otro lado, ante determinadas situaciones (por ejemplo “Campaña de Prevención de diarrea estival”) se convoca a la “**Asamblea Comunitaria de Salud**” donde participan todas las instituciones, grupos y vecinos del barrio (Junta vecinal, comunidades eclesiales de base, grupos de catequesis, sociedades de fomento, grupos de madres, escuela, etc). Este es el ámbito que permite la reflexión conjunta de determinados problemas, situaciones y la elaboración de estrategias y acciones a seguir por parte de toda la comunidad.*



GRUPO DE MADRES DE FAMILIAS DE ALTO RIESGO.

Este grupo de madres se formó durante el verano del año 1988. Ingresan a él, aquellas familias donde se detecta desnutrición o riesgo de ella.

El grupo generó un espacio donde las mamás pudieron compartir la problemática que genera la desnutrición y sus causas; asumir el problema y, realizar algunas acciones que les permitieron encontrar soluciones.

Los temas abordados por el grupo fueron:

- *Leche materna: revalorización de la costumbre de dar el pecho. Su importancia.*
- *Prevención: Importancia del control pediátrico. Control de crecimiento y desarrollo. Inmunizaciones. Diarrea.*
- *Alimentación: importancia de ella en niños de 0 a 2 años. Costumbres alimenticias: planificación de alternativas para solucionar el problema de la falta de alimentos.*
- *Parásitos: nociones elementales para evitarlos.*
- *Saneamiento ambiental: técnicas para potabilizar el agua. Quema de basurales, etc.*
- *Tablas antropométricas: capacitación para la utilización por partes de las madres.*
- *Sexualidad y control de nacimientos.*
- *Pautas de crianzas interaccionando los distintos modelos culturales.-*

Surge de estos espacios compartidos:

- *La posibilidad de intercambiar información y la creación de un nuevo conocimiento comunitario.*
- *Actividades promovidas y realizadas por las propias madres, como las compras comunitarias en el Mercado Central.*
- *La detección y derivación en casos de diarrea y o desnutrición.*
- *Las charlas a las mamás que permanecen en la sala de espera.*
- *La creación de una nueva estrategia comunitaria para facilitar el sostenimiento del vínculo materno filial.*



PROGRAMA DE NUTRICIÓN.

OBJETIVO GENERAL.

Promover una buena nutrición de la población infantil creando redes solidarias dentro de la misma comunidad que permitan generar nuevas alternativas para mejorar el estado de salud de los niños.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- *Promover la conformación de grupos de madres que permitan desarrollar actividades que puedan dar respuestas grupales a situaciones cotidianas (compras comunitarias, taller de costura, huerta, cocina comunitaria, etc)*
- *Crear un espacio de intercambio y reflexión sobre temas y problemáticas de interés grupal (planificación familiar, intercambio de recetas, control de los chicos, nutrición, inserción laboral, etc)*
- *Lograr que las madres de estos grupos sean agentes multiplicadoras en su propia comunidad en el cuidado y defensa de la salud de la misma.*
- *Realizar el control y seguimiento de los niños comprendidos en el programa.*

Alcance del programa

El programa está dirigido a las familias con niños (0 a 2 años) en riesgo de presentar bajo peso, como así también a aquellos donde ya está instalado.

La población que se incorpora a dicho programa incluye a los habitantes del barrio Conet y comunidades vecinas.

ACTIVIDADES.

- *Se realizarán reuniones semanales con grupos de madres para alcanzar los objetivos planteados, como así también el control de los niños que lo necesiten.*
- *Se entregarán medicamentos, vitaminas, leche a aquellas familias que comprenda el programa.*
- *Se implementarán seguimientos domiciliarios a aquellas familias donde se presenten dificultades en la integración grupal, agravamiento del estado de alguno de los chicos o cualquier otra situación conflictiva que se presentase.*
- *Se crearán espacios de intercambio sobre el cuidado y la defensa de la salud comunitaria con otras mamás que no integran el programa y con otras organizaciones barriales (Iglesia – PAN- escuelas, etc).*



PROGRAMA DE INMUNIZACIONES.

OBJETIVO GENERAL.

Extender en el máximo de las posibilidades la cobertura de vacunación completa y permanente de la población infantil del barrio Conet como de comunidades vecinas.

Objetivos específicos.

- *Determinar las causas cotidianas y más profundas de resistencia familiar a la vacunación favoreciendo la aplicación de criterios alternativos que permitan modificar dicha resistencia.*
- *Desarrollar un amplio programa de educación no formal mediante métodos activos y participativos para lograr la apropiación del conocimiento técnico por parte del conjunto de la comunidad respetando sus propias pautas culturales*
- *Establecer un sistema de seguimiento permanente de las familias de riesgo.*
- *Organizar las modalidades operativas de la vacunación propiamente dicha.*
- *Determinar mediante una encuesta específica la cobertura de vacunación de la población.*

DESARROLLO DE LAS ACCIONES.

El Centro de Salud Nuestra Señora de Guadalupe es un centro oficial de vacunación autorizado por la Municipalidad de La Matanza, la cual provee vacunas y todos los elementos necesarios.

Se desarrollaron jornadas de vacunación en ...

Se trabajó con un grupo de madres que llevaban adelante en comedores y en otro caso en grupos de adolescentes de la capilla en la organización de la jornada.

Se realizó una difusión previamente a través de carteles e invitando verbalmente a las mamás y papás del barrio.

Las jornadas consistían en vacunar a los chicos que tenían el esquema incompleto de vacunación. Asimismo trabajar con la mamá o personas que llevaban a los chicos, las dificultades para vacunar a los niños y mantener el esquema completo. De este intercambio surgieron algunos problemas como por ejemplo el Centro de Salud había suspendido, por entonces, la vacunación debido al impedimento de mantener las vacunas en buenas condiciones a causa de los cortes de energía. Por otro lado la escasez de recursos económicos para trasladarse a otros centros de vacunación, como así también muchas mamás trabajaban en el horario de atención y en muchas ocasiones al llegar al hospital o Centro de Salud se les informaba que no había vacunas. También manifestaban el temor por la vacunación misma aunque esto no era una causa de la no vacunación.

Paralelamente a este trabajo se realiza el control de la vacunación de todos los niños que concurren al Centro de Salud ya sea por demanda espontánea o porque participan en algún programa y el seguimiento de los niños que les faltan vacunas.



PROGRAMA DE CONTROL DE CRECIMIENTO Y DESARROLLO.

OBJETIVO GENERAL.

Lograr mediante acciones técnicamente válidas y socialmente aceptadas incorporar a los niños entre 0 a 12 años a un control sistemático de su crecimiento y desarrollo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- *Facilitar los mecanismos de afluencia al Centro de Salud para efectuar los controles periódicos.*
- *Detectar tempranamente las alteraciones en el crecimiento y desarrollo orientando las medidas necesarias para cada situación.*
- *Elaboración de pautas vinculadas con el normal proceso de crecimiento y desarrollo de los niños en forma conjunta entre las madres o personas a cargo de los chicos y los integrantes del Centro de Salud.*
- *Revalorar las pautas culturales de la comunidad integradas a los conceptos, metodologías, técnicas apropiadas a los objetivos buscados.*

DESARROLLO DE ACTIVIDADES.

Se realiza el control de crecimiento y desarrollo de acuerdo a la tabla antropométrica y pautas madurativas de todos los niños que consultan el Centro de Salud ya sea por alguna patología, por control del niño sano o por cualquier otra razón.

Este programa se relaciona directamente con el control de las embarazadas que se realiza en el Centro de Salud, ya que cuando nace el bebé se incorporan al mismo.

La elaboración conjunta de pautas vinculadas con el crecimiento y desarrollo se realiza en el momento de la consulta, en grupos en la sala de espera, y en el grupo de mamás que participan del Programa de Nutrición.

Asimismo este tema se incluye en el Centro de agentes de salud, donde participan personas de distintos barrios que a su vez son multiplicadores en sus propias comunidades de la importancia de realizar estos controles.



PROGRAMA: FORMACIÓN DE RECURSO HUMANO COMUNITARIO EN SALUD.

ESCUELA DE AGENTES DE SALUD.

Objetivos.

- *Formar el recurso humano comunitario (ajustes de salud) necesarios para desarrollar acciones de salud en el barrio.*
- *Fomentar la participación y organización popular desde el ámbito de la salud.*

DESARROLLO DE ACTIVIDADES.

Este programa se desarrolla dentro del área de educación popular en salud del Centro de Salud Nuestra Señora de Guadalupe. La escuela de agentes de salud funciona desde el mes de julio a diciembre de cada año, con encuentros semanales de 3 horas cada uno. Está auspiciada por la Dirección Nacional de Sanidad Escolar.

El temario de este centro incluye fundamentos y filosofía de APS, control de crecimiento y desarrollo de los niños, inmunizaciones, saneamiento ambiental, parasitosis, control de embarazo, prevención de abandono, educación sexual, diarrea estival, etc.

El PRONADEP desarrolla actividades docentes en los temas de control de crecimiento y desarrollo, prevención de diarrea estival e inmunizaciones.

Participan del mismo, personas interesadas del barrio Conet, como así también de comunidades vecinas (San Pedro, asentamiento El Tambo, San José Obrero, etc) en forma individual o como representantes de instituciones barriales.

Se toma como eje central a la educación popular partiendo de la base que cada persona posee conocimientos por lo tanto cada uno tiene algo para enseñar y algo por aprender.

CAMPAÑA DE PREVENCIÓN DE LA DIARREA ESTIVAL (1988 – 1989)

OBJETIVOS

- *Reducir al mínimo la vulnerabilidad de los chicos a la diarrea estival.*
- *Evitar el oparamiento en aquellos que se enfermen.*
- *Reducir al mínimo las necesidades de internación.*
- *Promover la movilización y organización de la comunidad para la defensa de la salud de los niños del barrio.*
- *Evitar la muerte por deshidratación y diarrea.*



DESARROLLO DE ACTIVIDADES.

La campaña se llevó a cabo desde el 20 de Noviembre de 1988 hasta el 30 de mayo de 1989.

Se convocó a una Asamblea barrial donde participaron organizaciones del Barrio Conet, San Pedro, San Alberto, Brrr..., Itatí, Centro Paraguayo (Centro de Salud, sociedad de fomento, juntas vecinales, capilla, representantes de la escuela, etc)

En esta asamblea se elaboraron las acciones a seguir entre las que figuraban: charlas grupales e individuales sobre el tema, realizar tareas de saneamiento ambiental en los barrios, elaboración de carteles y cartillas para la difusión de la campaña, realizar marchas sanitarias.

Se realizaron durante el tiempo de la campaña diferentes asambleas barriales para ir evaluando y modificando en caso de necesidad las acciones realizadas.

Paralelamente se convocó a una asamblea del centro de salud para tratar este tema.

En el barrio Conet se trabajó con todas las organizaciones comunitarias de acuerdo a los lineamientos generales establecidos en la asamblea barrial tomando la totalidad de la población en un área de acción de 65 manzanas, con una cantidad aproximada de 1900 familias.

Desde el centro de salud todos los equipos se incorporaron a ésta campaña.....

Asimismo representantes del Centro de Salud y la Junta Vecinal solicitaron a la Municipalidad de La Matanza máquinas para la limpieza de los terrenos baldíos y las sales de rehidratación oral.

Por otro lado el grupo de adolescentes que participan en distintos programas del Centro de Salud recorrieron casa por casa halando con las mamás sobre la diarrea, la necesidad de la consulta precoz no sólo para los niños sino también para cualquier chico que presente diarrea, como así también la importancia de los controles. En estas visitas también le entregaban una cartilla sobre el tema.

Todas estas actividades generaron un estado de movilización importante en el barrio y de alerta sobre los riesgos que presentan los niños de esta comunidad durante el verano con la diarrea estival.

Otra de las actividades planteadas consistía en el control y seguimiento de los niños que presentaron diarrea, cuya periodicidad se establecía en cada situación. En general se hicieron controles diarios de peso, estado nutricional y estado de hidratación (entrega de sales de rehidratación oral ya sea para mantenimiento o si el niño estaba deshidratado). También se realizaron seguimientos domiciliarios en algunas casas de situaciones familiares muy conflictivas. Durante los meses de enero, febrero, mayo el Centro de Salud recibió 700 consultas por patologías y controles pediátricos de niños de 0 a 2 años. De éstas consultas, 70 fueron por diarrea, de las cuales 9 presentaron daños producidos por la instalación y repetición de la misma y 4 requirieron internación en varias oportunidades durante todo el verano. No hubo muertes. Este resultado de mortalidad 0, se debió a nuestro criterio, a la movilización y esfuerzo de toda la comunidad.



En esta campaña fue necesaria, a diferencia de años anteriores, realizar un seguimiento en el hospital, en los casos que requirieron internación. Por un lado, la profundización del trabajo que realiza el Centro de Salud y la dificultad de esta familia y del sistema de salud de encontrar conjuntamente herramientas y elementos necesarios que ayuden a un mejor crecimiento de estos niños.

EVALUACIÓN.

INSERCIÓN DEL PRONADEP.

No se presentaron dificultades institucionales ya que hubo una buena adaptación entre el PRONADEP, los integrantes del Centro de Salud y la comunidad.

Hay una marcada interacción entre ambos equipos y la permeabilidad necesaria para asumir los lineamientos que van surgiendo de la asamblea del Centro de Salud.

ACTIVIDADES.

En general las actividades planificadas se han ido cumpliendo. Esto se puede operativizar ya que el PRONADEP está inserto dentro del equipo del Centro de Salud realizando el trabajo en forma conjunta.

RELACIÓN CON EL EQUIPO CENTRAL DEL PRONADEP Y LOS OTROS EQUIPOS.

Vemos la necesidad de generar más espacios de encuentro a través de los cuales se puedan intercambiar las distintas experiencias que se están realizando en los diferentes lugares, como así también mayor comunicación con el equipo central.

ACTIVIDADES FUTURAS.

Entre las actividades que aún no pudimos realizar y a las que tendemos, se encontrarían:

- *Mayor sistematización del programa de nutrición.*
- *Posibilitar la realización de una investigación participativa sobre las pautas de crianza de la comunidad.*
- *Profundizar el trabajo directo con la escuela.*

Desatada la crisis económica en los primeros meses del año 1989 el PRONADEP efectuó una comunicación a los centenares de centros distribuidos en las zonas más críticas de más de 10 Provincias Argentinas, la siguiente comunicación:





Ministerio de Educación y Justicia.
Dirección Nacional de Sanidad y
Asistencia Educativa

C I R C U L A R

A los Centros de implementación:

La grave crisis económica por la que atraviesa el país es sin duda alguna un dato incontrastable de la realidad y a la que es imprescindible atender desde el marco de trabajo del PRONADEP.

Dentro de este cuadro general debe considerarse muy especialmente la emergencia nutricional que afecta específicamente a millones de niños de los sectores más humildes de la población.

Precisamente en este aspecto es donde se ha concentrado / el esfuerzo solidario de las comunidades organizadas y de los distintos organismos del Estado.

Comedores infantiles comunitarios, parroquiales, escolares, huertos y granjas familiares y comunitarias, cooperativas de fabricación de pan, constituyen algunas de las formas organizativas de respuesta a la grave crisis económica y social.

Consideramos necesario que los Equipos del PRONADEP, acompañen y apoyen dentro de sus respectivas zonas de actuación estas / actividades institucionales y comunitarias.

No está en el alcance del Programa suministrar insumos alimentarios, de modo que se deberá evitar cualquier expectativa en / ese sentido. En cambio debemos y podemos facilitar y promover acciones de mejor utilización de los recursos disponibles, educación para la salud, control de crecimiento y otros.



Volveremos sobre este período en la visión direccionada de los Derechos Humanos, aunque no podremos desconocer que dentro del contexto de las situaciones referidas, estaba el juzgamiento a las Juntas Militares en 1985 con las respectivas condenas.

Los alzamientos militares y su consecuencia en las Leyes de Punto Final y Obediencia Debida, y los Golpes económicos al gobierno de la transición democrática, que venían a imponer desde las grandes corporaciones y el poder económico dominante un período en el cual el neoliberalismo arrasara con algunas de las conquistas logradas y dentro de este modelo de achicamiento del Estado y tercerización de servicios, hacia 1990, en el ámbito de la Dirección Nacional de Salud se procediera primero al vaciamiento programático y de recursos humanos de esta institución, y posteriormente a su cierre definitivo. La salud integrada a la educación recibía uno de los golpes más críticos de su historia.

Durante buena parte de los años 90 y en el contexto antes descrito, se concentra mi actividad a través de CODESEDH, principalmente en programas de educación popular e investigación participativa, por entonces la Institución fue reconocida como miembro activo del Consejo Latinoamericano de Educación de Adultos, fundado y dirigido inicialmente por el maestro Paulo Freire.





Ministerio de Educación y Justicia
Dirección Nacional de Sanidad y
Asistencia Educativa

C I R C U L A R

A los Centros de implementación:

La grave crisis económica por la que atraviesa el país es sin duda alguna un dato incontrastable de la realidad y a la que es imprescindible atender desde el marco de trabajo del PRONADEP.

Dentro de este cuadro general debe considerarse muy especialmente la emergencia nutricional que afecta específicamente a millones de niños de los sectores más humildes de la población.

Precisamente en este aspecto es donde se ha concentrado / el esfuerzo solidario de las comunidades organizadas y de los dis- / tintos organismos del Estado.

Comedores infantiles comunitarios, parroquiales, escolares, huertas y granjas familiares y comunitarias, cooperativas de / fabricación de pan, constituyen algunas de las formas organizativas de respuesta a la grave crisis económica y social.

Consideramos necesario que los Equipos del PRONADEP, acompañen y apoyen dentro de sus respectivas zonas de actuación estas / actividades institucionales y comunitarias.

No está en el alcance del Programa suministrar insumos alimentarios, de modo que se deberá evitar cualquier expectativa en / ese sentido. En cambio debemos y podemos facilitar y promover acciones de mejor utilización de los recursos disponibles, educación para la salud, control de crecimiento y otros.



En aquel recorrido y con el apoyo de diversas instituciones entre ellas, el Consejo Mundial de Iglesias, se promueve una intensa actividad de educación para la salud, cuyos ámbitos de concentración fueron las barriadas más humildes del oeste y sur del conurbano y de iguales características en las Provincias de Misiones y Formosa. Es en esta última donde la principal propuesta socio-pedagógica popular se concentra en la localidad de Ingeniero Juárez en el extremo oeste de la Provincia de Formosa, en la cual conviven familias de la comunidad wichi y criollos, lo cual implica un complejo proceso de interculturalidad que recorre todos los ámbitos de la vida cotidiana y de las propias instituciones particularmente de educación y salud.

El Dr. Hilario Ferrero, por entonces jefe de la Región Sanitaria y Director del Hospital de Ingeniero Juárez, la Lic. Susana Zomoza o el matrimonio Estechina, afirman su compromiso profesional, social y político a través del proceso educativo y bajo los paradigmas de la educación popular, acompañar ese proceso, representó una de las experiencias más enriquecedoras en orden a los objetivos y principios que nos habíamos propuesto institucional y colectivamente desde el CODESEDH.

En el año 1991, la región del noroeste (NOA) y que se extendiera en las márgenes del Río Bermejo y Pilcomayo, hacia el territorio de la Provincia de Formosa; se ve fuertemente impactada por la epidemia de cólera.

En la Provincia de Formosa y particularmente en la región mencionada, la vulnerabilidad era extrema, pero también era de enorme fortaleza el proceso organizativo de las comunidades en torno a los criterios de salud popular.

La educación en esta perspectiva resultó el más eficiente de los antídotos a la epidemia, fueron los caciques con su conocimiento adquirido en la educación popular, y la fuerte autoridad moral respecto de su comunidad, que integradas ambas, generaron una auténtica barrera contra el avance del cólera.

No se registró en esta región una sola muerte por la epidemia, y una vez más nuestra práctica nos permitía advertir la inagotable fuente de aprendizaje que implicó el desarrollo de esta estrategia.

La diversidad de experiencias construidas y desarrolladas sobre los fundamentos y orientaciones de la educación popular, fue generando un auténtico movimiento social en torno a la educación popular y recogiendo las enseñanzas de Paulo Freire y de quienes interpretando su obra y pensamiento construyeron nuevas síntesis conceptuales y orientativas, como es el caso de la Profesora Adriana Puiggros.

La riqueza de la diversidad geográfica, cultural, procuró establecer un denominador común respecto a los instrumentos pedagógicos de la educación popular en salud. En tal sentido, nos parece oportuno recuperar algunos materiales que con características didácticas se constituyeron en componentes organizativos y movilizadores de las comunidades.

El campo de la educación no formal se siguió desarrollando particularmente en los sectores juveniles y en aquellos que tempranamente se habían alejado del ámbito educativo o no habían ingresado en el nivel secundario, en las mismas zonas y regiones que hemos mencionado, se propiciaron progra-



mas que fomentara la participación juvenil, que alentara y promoviera la creatividad de los jóvenes generando proyectos y prácticas colectivas que implicaron un descubrimiento de sus derechos y de la construcción ciudadana.

La mirada sobre los jóvenes con las características descriptas debe realizarse necesariamente en el contexto político económico que identifica al modelo neoliberal como el campo hegemónico sobre el cual se pretende construir un curso de desarrollo histórico basado en la desigualdad, la extensión de la pobreza y la marginalización de amplios sectores populares.

Por entonces adquiría en nuestro país y en gran parte de la Región Latinoamericana, los efectos sociales de la matriz concebida en el Consenso de Washington en el comienzo de la década. No es viable entender esta dura etapa de subordinación a los centros del poder financiero y de pretendida fin de las ideologías expresada entre otras manifestaciones en un vehemente aliento al individualismo y la fractura del campo nacional y popular; y decimos que no es posible entender la pretensión de este modelo sin detenernos a examinar la profundidad del Golpe de Estado de 1976, la aplicación de la doctrina de la seguridad nacional expresada en el Terrorismo de Estado o con el endeudamiento externo e interno que alcanzaba los registros más altos de nuestra historia contemporánea.

Los cultores e intérpretes del modelo neoliberal y quienes aspiraban mediante la teoría de los dos demonios, enterrar la memoria de nuestro pueblo, ignoraban la capacidad de organización y resistencia que se extendiera a lo largo y a lo ancho del país y que tuviera en el movimiento obrero y los movimientos sociales, sus expresiones más activas.

El pretendido disciplinamiento, que bajo las diversas formas de represión se procuró establecer durante ese período, volvía a encontrar uno de sus principales escollos en las jóvenes generaciones.

En simultáneo con el crecimiento de los índices de desocupación, crecían las organizaciones basadas en principios históricamente aprendidos por nuestro pueblo como la solidaridad y la voluntad inquebrantable por la justicia social. Así cada barriada popular vio multiplicarse los comedores infantiles, las escuelas de esas mismas barriadas encontraron en la inmensa mayoría de los docentes la expresión institucional de la solidaridad, quienes por un lado, testimoniaban de manera permanente contra los efectos del neoliberalismo en la educación, con la instalación de la Carpa Blanca en la Plaza del Congreso de la Nación, y al mismo tiempo garantizando en cada Escuela la alimentación básica y la contención afectiva y social que atravesaba la vida de millones de niños y jóvenes.

Los sectores liberales de la educación, a través de editoriales en sus medios de prensa más representativos, señalaban esta realidad como la decadencia de la educación argentina, pretendiendo de ese modo, desconocer los efectos devastadores de la política económica que se estaba implementando bajo sus propios auspicios y a la que los edu-



adores no sólo evitaron distraerse en el individualismo, sino que asumieron la emergencia con la más alta profesionalidad, espíritu de cuerpo y la demostración práctica del sentido solidario de la educación.

La Provincia de Buenos Aires, como se ha señalado en otros momentos de estas páginas, ha sido y es la centralidad de nuestra experiencia personal e institucional, por ello no dudamos en prestar nuestra cooperación cuando el querido profesor Floreal Ferrara, nos convocara para una cooperación o una ayuda externa, o cuando más tarde y desde el ámbito de competencia de la Planificación en Salud asumiera la responsabilidad de orientar los diversos campos de la formación a través de la escuela de salud pública de la Provincia de Buenos Aires, o cuando asumiendo la responsabilidad de un área de altísima complejidad en materia de niñez y familia, propusieran como un eje prioritario la recuperación de los espacios de educación para los jóvenes judicializados y de formación profesional para los trabajadores partícipes de un proyecto que se basó en el enfoque de Derechos Humanos y que por esa misma razón, no sólo fue resistido y combatido por sectores alineados en el pensamiento heredado de la dictadura cívico militar, sino que además se atacó la filosofía del proyecto golpeando en lo más sensible del mismo que eran los propios jóvenes.

En ese contexto, la llamada por entonces “Maldita Policía” se llevó la vida de Carlos Ibarra y nuestro compromiso con los jóvenes institucionalizados de aquel momento, fue que no abandonaríamos la responsabilidad hasta tanto no se juzgue y condene a los responsables de dicho crimen, lo cual se logró en un arduo proceso judicial.

Fuimos denunciantes en el plano judicial, y obstinadamente protectores de la integridad y los derechos de los jóvenes toda vez que esas fuerzas oscuras pretendieron humillar su dignidad.

Casi concluyendo la década del 90, y luego de las elecciones nacionales y provinciales, asumió la dirección general de cultura y educación, el Lic. Octavio Bordón, siendo en esta primera etapa de gestión, el Subsecretario del área, Prof. Mario Oporto.

El inicio de este período representó un esfuerzo en la planificación, ejecución y revisión conceptual de aquellos aspectos que implicaban nuevos desafíos en el campo socio-pedagógico.

Un punto central en aquella circunstancia, fue colocar a la adolescencia en una mayor centralidad del sistema educativo.

Construir esta centralidad implicaba un actualizado análisis sobre la diversidad de las adolescencias orientando el mismo al desarrollo de tres ejes fundamentales: la construcción de ciudadanía juvenil, las motivaciones hacia un nuevo vínculo de la escuela secundaria con este sector, y la relación con la comunidad, particularmente con las organizaciones y movimientos sociales y con los propios adolescentes y jóvenes alejados del ámbito educativo y en muchas oportunidades con altos niveles de vulnerabilidad.



En la diversidad de actividades que corresponde al Comité de Derechos del Niño, durante el mandato que me correspondiera entre el año 2003 y 2007, consideré que había dos planos de labor a la cual debía comprometer profesional y éticamente la tarea.

Por un lado, el examen periódico a los Estados Partes debía ajustarse a las rigurosidades propias de una metodología establecida por la propia Convención y cuyo resultado en cada caso debía tener la firme decisión de estar representando a los niños y adolescentes del país de referencia en alcanzar el máximo de optimización en el ejercicio de sus derechos. Esta posición ha llevado muchas veces a tensiones en el diálogo con los Estados, pero la misma se definió dentro de los límites de las disposiciones de la Convención y en el compromiso del Estado de cumplirlas una vez ratificado el Tratado.

El segundo plano sobre el cual entendí debía concentrar buena parte de mi atención, era en relación a los niños y adolescentes de América Latina y por supuesto a las Organizaciones que representan sus Derechos. De modo tal, que la mirada sobre Latinoamérica se amplificara dentro del Comité y los propios niños Latinoamericanos visualizaran al Comité como un auténtico aliado en sus expectativas.

Entre otras innovaciones de ese período puede computarse la invitación a Organizaciones de Niños y Adolescentes a poder expresarse con su propia voz en las Sesiones Privadas del Comité y fueron precisamente los niños peruanos, dentro de la Organización INFANT quienes inauguraron una modalidad que deberá ser fomentada y promovida de manera continuada.

Trabajar sobre cada una de las Observaciones y Recomendaciones a los Estados Partes o bien en la preparación y desarrollo del Día de Debate General y a su vez en la elaboración de las Observaciones Generales, constituyeron responsabilidades que procuré asumir en el máximo de mis capacidades.

En este sentido creo oportuno compartir algunas de las Observaciones Generales de las cuales he sido su relator, como así también de conclusiones del día de debate y observaciones generales en las cuales me correspondió compartir una especial concentración de trabajo.





Convención sobre los Derechos del Niño

Distr. general
17 de febrero de 2010
Español
Original: inglés

Comité de los Derechos del Niño

53º período de sesiones

11 a 29 de enero de 2010

Examen de los informes presentados por los Estados partes con arreglo al artículo 44 de la Convención

Observaciones finales: El Salvador

1. El Comité examinó los informes periódicos tercero y cuarto combinados de El Salvador (CRC/C/SLV/3-4) en sus sesiones 1479^a y 1481^a (CRC/C/SR.1479 y 1481), celebradas el 21 de enero de 2010, y en la 1501^a sesión, celebrada el 29 de enero de 2010, aprobó las siguientes observaciones finales.

A. Introducción

2. El Comité acoge con agrado la presentación por el Estado parte de los informes periódicos tercero y cuarto combinados y de las respuestas a la lista de cuestiones del Comité. También se felicita por el diálogo franco y constructivo que se entabló con una delegación multisectorial.

3. El Comité recuerda al Estado parte que las presentes observaciones finales deben considerarse conjuntamente con las relativas al segundo informe periódico de El Salvador (CRC/C/15/Add.232) y con las aprobadas tras el examen del informe inicial presentado por el Estado parte con arreglo a los dos Protocolos facultativos de la Convención (CRC/C/OPAC/SLV/CO/1 y CRC/C/OPSC/SLV/CO/1).

B. Medidas de seguimiento adoptadas y progresos realizados por el Estado parte

4. El Comité acoge con satisfacción diversas novedades positivas que han tenido lugar durante el período que se examina, en particular la adopción de



medidas legislativas y de otro tipo con el objetivo de aplicar la Convención, entre otras:

a) La promulgación, el 16 de enero de 2010, del decreto presidencial por el que se crea una nueva comisión de investigación para continuar la búsqueda de los niños que desaparecieron durante el conflicto armado interno, tras las disculpas presentadas oficialmente por el Jefe de Estado a las víctimas, incluidos los niños, en las que reconocía la responsabilidad del Estado por las graves violaciones de los derechos humanos cometidas durante dicho conflicto;

b) El proyecto de ley por el que se propone la creación de un mecanismo para hacer un seguimiento de la aplicación de las recomendaciones formuladas por los órganos internacionales encargados de la vigilancia de los derechos humanos;

c) La promulgación, el 27 de marzo de 2009, de la Ley de protección integral de la niñez y la adolescencia (LEPINA);

d) El establecimiento en 2005 del Comité Nacional contra la Trata de Personas.

5. El Comité también acoge con agrado la ratificación de los siguientes tratados internacionales:

a) El Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía, el 17 de mayo de 2004;

b) La Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional y su Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños (Protocolo de Palermo), el 18 de marzo de 2004;

c) La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo facultativo, el 14 de diciembre de 2007.

C. Factores y dificultades que obstaculizan la aplicación de la Convención

6. El Comité señala el nivel sumamente alto de delincuencia, violencia e inseguridad en el Estado parte, en el que cada día muere asesinada una persona menor de 18 años. En particular, el Comité reconoce el problema cada vez mayor que plantean las pandillas juveniles denominadas “maras”, que revela una situación de violencia estructural y constituye el resultado de muchos años de políticas represivas. También observa que el territorio del Estado parte es proclive a los desastres naturales, como el reciente huracán Ida, y es consciente de las repercusiones que la actual crisis económica internacional está teniendo en la vida de los niños salvadoreños.



D. Principales motivos de preocupación y recomendaciones

1. Medidas generales de aplicación (artículos 4; 42 y 44, párrafo 6, de la Convención)

Las recomendaciones anteriores del Comité

7. El Comité toma nota de que se han abordado varias preocupaciones y recomendaciones planteadas en 2004 y 2006 a raíz de los respectivos exámenes del segundo informe periódico del Estado parte presentado con arreglo a la Convención (CRC/C/15/Add.232) y de su informe inicial con arreglo al Protocolo facultativo relativo a la participación de niños en conflictos armados (CRC/C/OPAC/SLV/CO/1), pero lamenta que otras no se hayan tenido en cuenta suficientemente o se hayan tenido en cuenta sólo en parte.

8. **El Comité insta al Estado parte a que adopte todas las medidas necesarias para atender a las recomendaciones que figuran en las observaciones finales formuladas sobre el segundo informe periódico presentado con arreglo a la Convención y las concernientes al informe inicial con arreglo al Protocolo facultativo relativo a la participación de niños en conflictos armados que no se hayan puesto en práctica todavía o que se hayan aplicado de manera insuficiente, entre otras cosas, respecto de: a) el alto nivel de delincuencia y violencia, incluido el asesinato de niños (CRC/C/15/Add.232, párrs. 29 y 30); b) la explotación sexual y la trata (párrs. 63 y 64); c) la administración de justicia juvenil, incluida la prevención, rehabilitación y reintegración de miembros de pandillas juveniles (párrs. 65 a 68); d) la abolición por ley del reclutamiento voluntario de niños de 16 y 17 años (CRC/C/OPAC/SLV/CO/1, párr. 17). Además, el Estado parte debe aplicar como corresponde las recomendaciones que figuran en las presentes observaciones finales sobre los informes periódicos tercero y cuarto combinados, y darles seguimiento.**

Legislación

9. El Comité observa con reconocimiento que en numerosas ocasiones se ha invocado la Convención en los tribunales nacionales y que los jueces la han utilizado en el razonamiento jurídico, en particular en la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia. Toma nota también de la gran labor realizada por el Estado parte para armonizar su legislación con la Convención mediante, entre otras cosas, la reciente aprobación de la Ley de protección integral de la niñez y la adolescencia (LEPINA). No obstante, lamenta que la legislación



nacional todavía no se ajuste a la Convención en algunos ámbitos, por ejemplo, en relación con los castigos corporales, la edad mínima para contraer matrimonio, el régimen de adopción y la administración de justicia juvenil.

10. El Comité recomienda al Estado parte que siga armonizando su legislación para que se ajuste totalmente a los principios y disposiciones de la Convención. Además, le recomienda que adopte las medidas necesarias, en particular, en los ámbitos estructural, financiero y de cambios institucionales, para aplicar de manera efectiva la LEPINA, de conformidad con el sistema recientemente establecido de protección integral nacional y local (departamental y municipal) de los niños.

Coordinación

11. El Comité toma nota con reconocimiento de que varias instituciones gubernamentales trabajan para mejorar y hacer efectivos los derechos del niño, entre otras, la recientemente creada Secretaría de Inclusión Social, dependiente de la Presidencia de la República, y el Instituto Salvadoreño para el Desarrollo Integral de la Niñez y la Adolescencia (ISNA). No obstante, el Comité observa una falta de claridad y un considerable solapamiento en el mandato de esas instituciones y lamenta la ausencia de mecanismos claros para asegurar la coordinación eficaz entre los órganos y organismos que participan en la realización de los derechos del niño. A ese respecto, observa que en la LEPINA se asigna al Consejo Nacional de la Niñez y de la Adolescencia (CONNA) la función de coordinar la nueva Política Nacional para la protección integral de los niños y los adolescentes, pero le preocupa que todavía no se haya creado ese órgano.

12. El Comité recomienda al Estado parte que establezca sin demora el Consejo Nacional de la Niñez y de la Adolescencia (CONNA), según lo previsto en la LEPINA, y asegure su funcionamiento eficaz mediante la creación de un órgano ejecutivo de alto nivel con funciones de coordinación claras. Se deben asignar al CONNA recursos humanos y financieros suficientes para que pueda llevar a cabo sus funciones de coordinación entre los distintos sectores. A ese respecto, el Comité señala su Observación general Nº 5 (2003) relativa a las medidas generales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño. También recomienda reforzar el sistema nacional de protección integral, incluidas las juntas departamentales y municipales, para que colaboren en la formulación de políticas respetuosas de las particularidades culturales, supervisen su aplicación y aseguren la participación de todos los interesados, incluidos los niños.



Plan de Acción Nacional

13. El Comité observa la existencia de un Plan de Acción Nacional principal para los niños elaborado por el ISNA y correspondiente a los años 2001-2010, y otros varios planes de acción en el ámbito de los derechos y la protección del niño que se refieren, entre otras cosas, a la educación, la trata y el trabajo infantil, pero le preocupa que dicho plan no se haya evaluado y que todavía no se haya concebido uno nuevo.

14. El Comité recomienda al Estado parte que evalúe el presente Plan de Acción Nacional para los niños y elabore uno nuevo que abarque todos los aspectos de la Convención y sus Protocolos y tenga en cuenta el nuevo marco para la protección integral de los niños y los adolescentes establecido en la LEPINA. Asimismo, le recomienda encarecidamente que fije plazos para ese Plan de Acción y lo vincule con otros planes de acción nacionales temáticos a fin de tener un planteamiento holístico de los derechos del niño. También recomienda al Estado parte que asigne los recursos humanos y financieros necesarios para aplicar el plan, y lleve a cabo la supervisión y evaluación necesarias para valorar periódicamente los avances logrados en los distintos sectores, detectar las deficiencias y adoptar medidas correctivas.

Vigilancia independiente

15. El Comité celebra que la Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos se ajuste a los Principios de París y que el Procurador Adjunto para la Defensa de los Derechos de la Niñez y la Juventud, dependiente de la Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos, haya elaborado un método de trabajo con niños en las Unidades Juveniles de Difusión de Derechos Humanos, en el que éstos participen y que repercute en las comunidades, las escuelas y las universidades. No obstante, el Comité comparte la preocupación expresada en noviembre de 2009 por el Comité contra la Tortura por las denuncias de amenazas contra la Procuraduría destinadas a interferir en su labor y socavar su independencia. Inquieta también al Comité el limitado acceso que tienen los niños al procedimiento de denuncia de la Procuraduría.

16. El Comité reitera y refuerza la recomendación que formuló en sus observaciones finales anteriores sobre la necesidad de asegurar que la Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos, y a través de ella el Procurador Adjunto para la Defensa de los Derechos de la Niñez y la Juventud, reciban recursos humanos, técnicos y financieros suficientes para desempeñar su mandato y, entre otras cosas, hacer que todos los niños tengan más acceso al procedimiento de denuncia y que éste sea más respetuoso con las particularidades culturales. Asimismo, recomienda al Estado par-



te que proteja las actividades de la Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos frente a toda injerencia o presión externa indebida a fin de asegurar su funcionamiento adecuado y su independencia. También se alienta al Estado parte a que haga el debido seguimiento de las recomendaciones de la Procuraduría.

Asignación de recursos

17. El Comité, si bien acoge con agrado el enfoque del Estado parte respecto de la asignación de recursos basado en criterios de equidad e inclusión social, se muestra preocupado por el bajo porcentaje de recursos asignados a la educación (2,9% del PIB) y la salud (1,7% del PIB). Asimismo, lamenta que los programas y las medidas actuales se centren de manera casi exclusiva en la protección del niño y la reducción de la pobreza, sin tener en cuenta las disparidades estructurales y el planteamiento holístico necesario de los derechos del niño.

18. **El Comité recomienda al Estado parte que:**

a) Aborde la cuestión de las asignaciones presupuestarias destinadas a los niños no como un mero asunto de gasto en la esfera de la protección infantil, sino con un enfoque más holístico que abarque la salud, la educación, la alimentación y la seguridad alimentaria, el abastecimiento de agua, el saneamiento básico, las actividades de esparcimiento, la prevención de la violencia, etc.;

b) Aumente considerablemente la asignación de recursos a los sectores de la salud y la educación;

c) Proteja el presupuesto social y el dedicado a la infancia de las turbulencias externas o internas, como las situaciones de crisis económica, los desastres naturales u otras situaciones de emergencia, a fin de mantener la sostenibilidad de las inversiones;

d) Adopte un enfoque que tenga en cuenta los derechos del niño al elaborar el presupuesto del Estado, aplicando un sistema para el seguimiento de las asignaciones y dando visibilidad a las inversiones en la infancia, y evalúe sus repercusiones;

e) Defina líneas presupuestarias estratégicas para las situaciones que puedan requerir medidas sociales afirmativas (como la inscripción de nacimientos, la malnutrición crónica o la violencia contra los niños), y trate de solucionar las disparidades existentes (étnicas, geográficas y de género);

f) Asegure la debida rendición de cuentas por las autoridades locales de forma abierta y transparente, refuerce los mecanismos para prevenir la corrupción y cree un mecanismo específico



para que la ciudadanía participe en la vigilancia del gasto social dedicado a los niños, a modo de presupuesto participativo, para garantizar una mayor transparencia, rendición de cuentas y concertación en la asignación de recursos;

g) Difunda información y datos estadísticos sobre el gasto social entre el público en general y las instituciones que realizan análisis e investigaciones sobre los niños;

h) Tenga en cuenta las recomendaciones del Comité formuladas con ocasión de su día de debate general de 2007, titulado “Recursos para los derechos del niño – Responsabilidad de los Estados”.

Cooperación con la sociedad civil

19. El Comité toma nota con reconocimiento de que la delegación del Estado parte ha destacado durante el diálogo la importancia de la labor de los grupos interesados de la sociedad civil y la necesidad de consultar con ellos de manera sistemática al formular los programas y políticas para promover los derechos del niño. A ese respecto, observa que algunas preocupaciones manifestadas por organizaciones de la sociedad civil en relación con la LEPINA se debatirán y se tendrán en cuenta en el futuro próximo para introducir posibles enmiendas a la ley.

20. El Comité recomienda al Estado parte que intensifique sus esfuerzos por llevar a cabo una cooperación y coordinación más efectivas, incluyentes y sistemáticas con la sociedad civil, en particular con las organizaciones infantiles, lo que es fundamental para la aplicación efectiva de la Convención.

Recopilación de datos

21. El Comité indica que la Secretaría de Inclusión Social, recientemente creada en la Presidencia de la República, ha iniciado un proceso consultivo para reunir información y datos estadísticos de ámbitos en los que prácticamente no se dispone de ellos, como los niños indígenas y los niños con discapacidades. Asimismo, señala que el ISNA tendrá también capacidades para realizar investigaciones y estudios, así como la función de reunir datos de esferas que revistan importancia para la Convención. No obstante, sigue preocupando al Comité que actualmente no exista un sistema nacional amplio de reunión de datos relativos a todos los ámbitos de la Convención y sus dos Protocolos facultativos en todo el país.

22. El Comité reitera al Estado parte su recomendación anterior de que redoble los esfuerzos por desarrollar un sistema amplio de reunión de datos sobre la aplicación de la Convención.



Dichos datos deberían abarcar a todos los niños menores de 18 años, estar desglosados por sexo, edad, zonas rurales y urbanas, origen étnico, discapacidad, carácter de víctima de la violencia, etapa de la vida (en particular, primera infancia y adolescencia) y otros indicadores pertinentes, y estar fácilmente accesibles y disponibles para el público en general. A tal fin, el Estado parte debería considerar la posibilidad de reforzar la Dirección General de Estadística y Censos (DIGESTYC) del Ministerio de Economía, así como de proporcionar los recursos humanos, técnicos y financieros necesarios para las actividades de reunión de datos e investigación realizadas por el ISNA y la Secretaría de Inclusión Social.

Difusión, capacitación y concienciación

23. El Comité toma nota de la labor realizada para difundir en mayor medida la Convención entre los profesionales que trabajan con y para la infancia, así como entre el público en general, especialmente los propios niños, pero lamenta que no se haya dado suficiente difusión a las anteriores observaciones finales del Comité y que, pese a los esfuerzos invertidos al respecto, el nivel de concienciación de la población en general sobre la Convención siga siendo bajo y no haya mejorado desde el examen del último informe periódico.

24. **El Comité recomienda al Estado parte que:**

a) **Siga intensificando sus campañas de concienciación y vele por que lleguen a las zonas rurales y remotas, en particular a los niños indígenas;**

b) **Se asegure de que se incluya la Convención en los programas escolares de todo el ciclo educativo;**

c) **Colabore estrechamente con los medios de comunicación en el marco de las actividades de difusión y concienciación y los aliente a que elaboren productos orientados a los niños para asegurar una mayor cobertura a la vez que se respetan los derechos del niño, y a que promuevan la participación de los propios niños en sus programas;**

d) **Continúe elaborando programas de formación sobre los derechos humanos, en particular los derechos del niño, para todas las personas que trabajan con o para la infancia, y refuerce los ya existentes, como el dirigido por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) sobre capacitación en derechos humanos del niño y el adolescente en el contexto del programa gubernamental titulado “Red Solidaria”.**



2. Definición del niño (artículo 1 de la Convención)

25. El Comité observa la distinción formal que hace el Estado parte entre niño (menor de 12 años) y adolescente (entre 12 y 18 años) y reitera su anterior preocupación con respecto a las disposiciones del Código de Familia que todavía permiten que contraigan matrimonio niños incluso de 14 años en determinadas circunstancias, por ejemplo, cuando han alcanzado la pubertad, ya tienen un hijo o la niña está embarazada.

26. **El Comité reitera al Estado parte su recomendación de que fije la edad mínima para contraer matrimonio en 18 años para ambos sexos.**

3. Principios generales (artículos 2, 3, 6 y 12 de la Convención)

No discriminación

27. El Comité lamenta que, pese a los esfuerzos del Estado parte para combatir el racismo y la discriminación, las actitudes discriminatorias y la exclusión social sigan afectando a algunos sectores de la población infantil, y en particular a los adolescentes, los niños con discapacidades, las niñas, los niños que viven en zonas rurales y remotas, los niños indígenas y los niños de familias económicamente excluidas. El Comité también observa la persistencia de una concepción patriarcal tradicional de la familia, a menudo con el resultado de que se encarga a las niñas de trabajos subordinados y peligrosos, como el servicio doméstico, poniéndolas en situación de vulnerabilidad y riesgo de abusos. Además, el Comité también ve con preocupación que con frecuencia en los medios de comunicación y en la sociedad los adolescentes aparezcan erróneamente como la causa principal de la propagación de la violencia que afecta al país.

28. **A la luz del artículo 2 de la Convención, el Comité reitera su recomendación de que el Estado parte:**

a) Garantice la plena aplicación en la práctica de todas las disposiciones jurídicas que prohíben la discriminación;

b) Luche contra la discriminación, entre otras cosas, asegurando la igualdad de acceso a la educación, los servicios de salud y los programas de reducción de la pobreza y preste especial atención a la situación de las niñas;

c) Tome medidas para combatir la representación errónea y la estigmatización de los niños, especialmente los adolescentes, en la sociedad, incluidos los medios de comunicación;



d) Lleve a cabo amplias campañas de educación pública para prevenir y combatir todas las formas de discriminación;

e) Redoble sus esfuerzos por prevenir y eliminar todas las formas de discriminación *de facto* contra los adolescentes, los niños con discapacidades, las niñas, los niños que viven en zonas rurales y remotas, los niños en situación de calle, los niños indígenas y los niños de familias económicamente excluidas;

f) Tenga en cuenta en estos esfuerzos las recomendaciones aprobadas por el Comité en su Observación general N° 11 (2009) sobre los niños indígenas y sus derechos en virtud de la Convención, así como el documento final aprobado en la Conferencia de Examen de Durban de 2009.

Interés superior del niño

29. El Comité toma nota con reconocimiento de que el principio del interés superior del niño ya está incluido en el Código de Familia (art. 305) y está también consagrado en la LEPINA, en particular en su artículo 12. Sin embargo, le preocupa que el principio no se aplique suficientemente en la práctica, especialmente en lo que se refiere a la prevención, los castigos corporales, la protección de la niñez y la justicia juvenil.

30. El Comité recomienda al Estado parte que:

a) Vele por que el principio del interés superior del niño no quede en papel mojado sino que se tenga en cuenta en la práctica en las políticas y programas que afectan a los niños;

b) Prosiga y redoble sus esfuerzos para que el principio general del interés superior del niño se integre debidamente en todas las disposiciones jurídicas, así como en las decisiones judiciales y administrativas, y en los proyectos, programas y servicios que repercuten en la niñez;

c) Lleve a cabo un estudio para evaluar cómo se aplica en la práctica el principio del interés superior del niño en casos concretos en los planos judicial y administrativo;

d) Tenga en cuenta las recomendaciones adoptadas en la Observación general N° 5 (2003).

Derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo

31. El Comité está sumamente preocupado por el elevado número de niños asesinados, muchos de los cuales son miembros de las “maras”, a un ritmo de un niño cada día. Preocupa al Comité que las autoridades no reaccionen ante



estos delitos con medidas eficaces, tanto de prevención como de protección. También le preocupa que a menudo estos delitos no sean investigados y enjuiciados. El Comité lamenta la escasa información facilitada por el Estado parte sobre esta gravísima situación de los niños en El Salvador.

32. A la luz del artículo 6 de la Convención, el Comité recomienda al Estado parte que:

a) Lleve a cabo una investigación exhaustiva de todos los casos de asesinatos de niños y procese y castigue debidamente a los autores de esos actos abyectos y ponga a disposición de la familia de las víctimas los procedimientos y mecanismos adecuados para obtener reparación e indemnización, así como una ayuda apropiada;

b) Formule y aplique una política integral para prevenir la violencia contra los niños, en particular los asesinatos, e intensifique sus esfuerzos por garantizar a los niños el derecho a la vida en todo el país;

c) Reúna sistemáticamente datos e información sobre todas las formas de violencia y abusos contra los niños y, en particular, los asesinatos;

d) Establezca con urgencia una política para erradicar y controlar la disponibilidad informal de armas, incluidas las armas pequeñas, y se asegure de que la venta de armas únicamente tenga lugar bajo el estricto control del Gobierno;

e) Encare las causas fundamentales de estos actos de violencia, como la impunidad, la pobreza y la exclusión;

f) Adopte medidas, de consuno con los medios de comunicación, para sensibilizar a la opinión pública sobre el uso de la violencia y otras medidas ilícitas en la estrategia para solucionar el problema de las “maras”, y favorezca a la vez la prevención;

g) Preste su cooperación para proteger a los niños contra los riesgos que enfrentan en la comunidad.

Respeto de las opiniones del niño

33. El Comité aprecia los esfuerzos que realiza el Estado parte para promover, facilitar y poner en práctica el principio de respeto a las opiniones de los niños y su participación en todos los asuntos que los afecten. El Comité toma nota con satisfacción de que más de 600 niños y adolescentes de 6 a 18 años participaron en el proceso de formulación de la LEPINA, aportando contribuciones valiosas, especialmente en los temas de la violencia contra los niños, el derecho de tener una identidad y un nombre y el derecho a ser



oídos. Sin embargo, el Comité lamenta que, aunque el principio de respeto a las opiniones de los niños se ha aceptado formalmente, sigue siendo un elemento que con demasiada frecuencia no se incluye en la formulación, aplicación y evaluación de las políticas públicas ni los procedimientos judiciales y administrativos.

34. **El Comité recomienda al Estado parte que siga promoviendo, facilitando y aplicando en la práctica, dentro de la familia, las escuelas, la comunidad y los centros de acogimiento residencial, así como en los procedimientos judiciales y administrativos que afectan a los niños, el principio de respeto a las opiniones del niño en todos los asuntos que lo afecten. El Comité recomienda asimismo al Estado parte que institucionalice la participación de los niños en las escuelas, los actos públicos y en otros foros y actividades pertinentes. El Estado parte también debe tener en cuenta a este respecto las recomendaciones aprobadas recientemente por el Comité en su Observación general N° 12 (2009) sobre el derecho del niño a ser escuchado.**

4. **Derechos y libertades civiles (artículos 7, 8, 13 a 17 y 37 a) de la Convención)**

Inscripción del nacimiento, nombre y nacionalidad

35. El Comité, si bien celebra el Plan Operativo 2010 para la eliminación de las multas por la inscripción tardía de nacimientos, está preocupado por la información de que la falta de inscripción de nacimientos sigue siendo un problema, especialmente en las zonas rurales y remotas, y lamenta la ausencia de datos sobre esta cuestión. Al Comité también le preocupa que todavía haya tasas que pagar para inscribir los nacimientos, que se impongan multas por la no inscripción y que existan obstáculos administrativos que dificultan de hecho la inscripción.

36. **El Comité reitera su recomendación anterior de que el Estado parte prosiga y redoble sus esfuerzos por desarrollar un sistema eficiente y gratuito de inscripción del nacimiento para todos los niños. El Comité insta al Estado parte a que haga más accesible el sistema de registro civil a nivel de la comunidad, asigne recursos humanos, técnicos y financieros suficientes a los centros de registro y tome otras medidas, como servicios móviles, para que la población pueda acceder fácilmente al registro, especialmente en las zonas menos accesibles del país. El Estado parte también debe proporcionar al Comité los datos correspondientes sobre esta cuestión en su próximo informe.**



Preservación de la identidad

37. El Comité observa que la Comisión Interinstitucional de la Búsqueda de Niños y Niñas Desaparecidos en El Salvador, que tiene el mandato de buscar y encontrar a los niños que desaparecieron durante el conflicto armado interno, concluyó sus actividades el 31 de mayo de 2009, habiendo avanzado poco en las investigaciones de niños desaparecidos. Preocupa al Comité que esta Comisión no cumpla con los requisitos exigidos por la Corte Interamericana de Derechos Humanos en su resolución de 2005 en el caso “*Hermanas Serrano Cruz c. El Salvador*”, a saber un aumento de la capacidad de investigación, la independencia de sus miembros y la representación de las víctimas en las actividades de la Comisión. Como se señala más arriba (párr. 4 a)), el Comité celebra que el nuevo Gobierno haya asumido el compromiso de crear una nueva comisión de investigación conforme a los requisitos establecidos en el caso *Serrano Cruz*.

38. **El Comité recomienda al Estado parte que proporcione a la nueva comisión los recursos humanos y financieros necesarios, conforme a los requisitos establecidos por la Corte Interamericana de Derechos Humanos. El Estado parte también debe asignar los recursos necesarios para dar cumplimiento a la decisión en el caso de las hermanas Serrano Cruz, en particular otorgando las reparaciones previstas por la Corte e investigando a fondo su desaparición, así como la desaparición de otros niños durante el conflicto. El Estado parte asimismo debe estudiar la posibilidad de ratificar con prontitud la Convención Internacional de las Naciones Unidas para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas, así como la Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas.**

Protección de la vida privada

39. El Comité toma nota de las diversas iniciativas adoptadas por el Estado parte para asegurar que los medios de comunicación promuevan y respeten los derechos del niño. Sin embargo, le preocupa que en varios casos los medios sigan vulnerando el honor y la reputación de los niños, en especial de los adolescentes.

40. **El Comité recomienda al Estado parte que proteja a los niños contra los ilícitos ataques contra su honor y reputación, especialmente en los medios de comunicación, por ejemplo alentando y promoviendo por los medios de comunicación la adopción de un código deontológico para la autorregulación con el fin de respetar los derechos del niño.**



Acceso a la información apropiada

41. Preocupa al Comité la escasez de información y materiales basados en distintas fuentes nacionales e internacionales, diversidad que facilitaría una mejor comprensión de la situación de los niños. También le preocupa que no se difundan suficientemente informaciones y materiales que beneficien a los niños desde el punto de vista social y cultural.

42. **El Comité recomienda al Estado parte que prosiga sus esfuerzos para hacer que los medios de comunicación conozcan y respeten los derechos del niño. Con este fin, el Comité recomienda al Estado parte que elabore, en consulta con los medios de comunicación, directrices apropiadas para proteger a los niños de informaciones y materiales que perjudiquen a su bienestar. El Comité recomienda además al Estado parte que:**

a) **Aliente a los medios de comunicación a difundir informaciones y materiales que beneficien a los niños desde el punto de vista social y cultural;**

b) **Vele por que los niños tengan acceso a informaciones y materiales de diferentes fuentes nacionales e internacionales, especialmente materiales destinados a promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental.**

Tortura u otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes

43. El Comité se asocia a la preocupación expresada por el Comité contra la Tortura en 2009 sobre las denuncias de tortura y malos tratos de niños, en particular a manos de agentes de la ley, especialmente en el contexto de la lucha contra las maras. El Comité también ve con preocupación las denuncias de malos tratos a los niños en situación de calle, así como en los centros privativos de libertad.

44. **El Comité recomienda al Estado parte que tome todas las medidas necesarias para impedir que los niños sean sometidos a tortura u otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes en cualquier circunstancia, y en particular durante o después de su detención por agentes de la ley. El Comité recomienda asimismo que toda denuncia de malos tratos y abusos sea investigada y se sancione a los responsables. El Comité también reitera la recomendación formulada por el Comité contra la Tortura de que el Estado parte acelere la reforma legislativa para crear un mecanismo independiente que supervise la conducta de las fuerzas de policía. El Estado parte también debe adaptar su legislación, sus reglamentos y sus prácticas a los Principios Básicos de las Naciones Unidas sobre el empleo de la fuerza y de armas de fuego por los funcionarios encargados de hacer cumplir la ley.**



Seguimiento del estudio de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños

45. Con referencia al estudio de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños (A/61/299), el Comité recomienda al Estado parte que:

a) Tome todas las medidas necesarias para aplicar las recomendaciones que figuran en el informe del Experto independiente para el estudio de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños, teniendo en cuenta los resultados y las recomendaciones de la consulta regional para América Latina celebrada en la Argentina (30 de mayo a 1º de junio de 2005). En particular, el Comité recomienda al Estado parte que preste particular atención a las siguientes recomendaciones:

- **Prohibir toda forma de violencia contra los niños, incluidos los castigos corporales, en todos los entornos;**
- **Dar prioridad a la prevención, en particular en los casos de violencia intrafamiliar;**
- **Asegurar la rendición de cuentas y poner fin a la impunidad;**
- **Abordar la dimensión de género de la violencia contra los niños; y**
- **Elaborar y aplicar sistemáticamente mecanismos nacionales de reunión de datos e investigación.**

b) Utilice esas recomendaciones como herramienta de acción, en colaboración con la sociedad civil y en particular con la participación de los niños, para garantizar que todos los niños estén protegidos contra cualquier forma de violencia física, sexual y psicológica, así como para impulsar medidas concretas y, cuando corresponda, con plazos definidos, para prevenir y combatir ese tipo de violencia y abusos.

c) Solicite cooperación técnica a este respecto, entre otros, a la Representante Especial del Secretario General sobre la violencia contra los niños, el ACNUDH, el UNICEF y la OMS y otros organismos competentes, así como a las organizaciones no gubernamentales (ONG) asociadas.

5. Entorno familiar y otro tipo de tutela (artículos 5; 18, párrafos 1 y 2; 9 a 11; 19 a 21; 25; 27, párrafo 4; y 39 de la Convención)

Entorno familiar

46. El Comité acoge con satisfacción el enfoque incorporado en la LE-PINA, que reconoce y afirma el derecho fundamental de las niñas, niños y



adolescentes a vivir, ser criados y desarrollarse en su familia de origen nuclear o ampliada. De conformidad con la nueva ley, la separación de la familia sólo es posible en casos excepcionales; también se establece claramente la corresponsabilidad de la familia, el Estado y la sociedad como garantes de esos derechos. No obstante, preocupa al Comité que por diversas razones, como el debilitamiento del tejido social comunitario, la ausencia de políticas de fortalecimiento familiar a nivel local, la irresponsabilidad de los padres y la migración al extranjero, muchos niños vivan sin uno o ninguno de sus progenitores y estén privados del apoyo y la atención necesarios.

47. El Comité alienta al Estado parte a que:

a) Continúe promoviendo la maternidad y la paternidad responsables, entre otras cosas, reforzando los mecanismos de verificación del pago de la pensión alimenticia, y aplicando efectivamente la legislación vigente, que se debería reforzar con la entrada en vigor de la LEPINA.

b) Considere la posibilidad de pasar a ser parte en el Convenio de La Haya de 1973, sobre el reconocimiento y la aplicación de decisiones relativas a las obligaciones alimentarias.

c) Establezca servicios y programas globales de apoyo a la familia, como el asesoramiento familiar, la orientación parental, las visitas a domicilio y los programas recreativos familiares en todas las comunidades.

d) Fortalezca las redes de protección social a nivel local.

e) Establezca programas de orientación y apoyo a nivel local para las familias afectadas por la migración.

f) Aplique las recomendaciones formuladas recientemente por el Comité sobre los Trabajadores Migratorios (CMW/C/SLV/CO/1) de concluir el estudio sobre la repercusión de la migración en los niños. Se recomienda divulgar ampliamente las conclusiones del estudio para que se elaboren estrategias adecuadas para garantizar la protección y el pleno disfrute de los derechos de los niños afectados por la migración.

g) Solicite con ese fin la asistencia del UNICEF, entre otros.

Niños privados de un entorno familiar

48. El Comité toma nota de que, con arreglo a la legislación del Estado parte, en caso de separación de la familia, los niños podrán ser confiados temporalmente a una familia sustituta, con la que pueden tener o no vínculos de parentesco. Únicamente en casos excepcionales prevé la ley la posibilidad de recurrir al acogimiento institucional, por el plazo más breve posible, que



debe ser revisado periódicamente: cada seis meses en el caso de familias sustitutas y cada tres meses en caso de acogimiento institucional. Sin embargo el Comité lamenta que, a pesar de los esfuerzos tendentes a reducir el número de niños separados de sus padres encomendados a instituciones y centros de acogimiento públicos y privados, ese número siga siendo bastante elevado, principalmente debido a que aún prevalece ampliamente la práctica del acogimiento institucional. El Comité también está preocupado por las denuncias de malos tratos en algunos de los centros y por la información de que otros operan sin las autorizaciones legales necesarias.

49. **El Comité recomienda al Estado parte que:**

a) **Revise su legislación y sus programas, teniendo en cuenta las Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños (resolución de la Asamblea General A/RES/64/142);**

b) **Intensifique sus esfuerzos para reducir el número de niños acogidos en instituciones y lleve a cabo un estudio para evaluar su situación, incluidas las condiciones de vida y los servicios que se ofrecen, la formación del personal y la observancia de los procedimientos legales y de otro tipo para su funcionamiento;**

c) **Investigue todas las denuncias de malos tratos presuntamente cometidos en esos centros y proporcione a los niños un mecanismo de denuncia efectivo;**

d) **Siga asegurando una revisión periódica de todas las circunstancias del acogimiento de los niños en familias sustitutas y en instituciones;**

e) **Vele por que los niños no sean separados de sus familias únicamente en razón de la pobreza.**

Adopción

50. El Comité toma nota de que la legislación del Estado parte precisa que las adopciones deben realizarse en el marco previsto por la normativa internacional vigente (Convención sobre los Derechos del Niño y el Convenio de La Haya sobre la Protección de los Niños y la Cooperación en materia de Adopción Internacional), pero lamenta que las leyes nacionales (Código de Familia y Ley procesal de familia) no estén en total conformidad con esos instrumentos. Si bien el Comité se felicita de que se privilegie la adopción por nacionales, le preocupa que se observa una falta de coordinación entre las distintas instituciones que se ocupan de las adopciones por nacionales y por extranjeros, y que todavía no existan procedimientos administrativos establecidos en materia de adopción. También preocupa al Comité que la ley, en la decisión entre posibles padres adoptivos, dé prioridad a las familias sustitutas (hogares sustitutos), que acaban por adoptar en el 90% de los



casos. Le preocupa que a veces los padres sustitutos queden seleccionados como padres adoptivos, sin someterse necesariamente al proceso ordinario de selección y calificación, lo que puede afectar al interés superior del niño.

51. El Comité recomienda al Estado parte que:

a) Ajuste sus procedimientos administrativos y judiciales a lo dispuesto en la Convención sobre los Derechos del Niño, su Protocolo facultativo relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía y el Convenio de La Haya sobre la Protección de los Niños y la Cooperación en materia de Adopción Internacional con miras a garantizar los derechos del niño en el procedimiento de adopción;

b) Adopte todas las medidas necesarias para velar por que se respete el interés superior del niño, y siga esforzándose por garantizar la especialización y la supervisión de las instituciones responsables de las adopciones;

c) Vele por que los padres sustitutos no se conviertan automáticamente en adoptantes sin haber seguido los procedimientos legales y administrativos ordinarios aplicables en materia de adopción.

Malos tratos y descuido

52. Si bien valora la propuesta de ley de protección a víctimas de violencia intrafamiliar, el Comité sigue preocupado por el alto grado de violencia existente en la sociedad salvadoreña, con actos violentos y malos tratos que marcan la vida diaria de muchos niños y niñas del país. Preocupa al Comité, en particular, el grado de violencia en el hogar, que continúa siendo muy elevado y aumenta a pesar de las numerosas iniciativas adoptadas por el Estado parte para prevenir la violencia doméstica. El Comité también siente preocupación porque a menudo esos actos violentos no son investigados ni juzgados.

53. El Comité recomienda al Estado parte que intensifique sus medidas para combatir el alto grado de violencia existente en la sociedad, que afecta a la vida diaria de los niños y niñas. Se debe atender particularmente a solucionar los problemas de la violencia intrafamiliar y los malos tratos y el descuido de los niños, en particular las niñas. Concretamente, el Estado parte debe:

a) Intensificar las campañas públicas de educación y concienciación acerca de las consecuencias negativas de la violencia, los malos tratos y el descuido y elaborar programas de prevención, incluidos programas de desarrollo de la familia;

b) Investigar todos los actos violentos, malos tratos y abusos cometidos contra las niñas y los niños, también en el hogar, y enjuiciar a los responsables;



c) **Garantizar que todas las víctimas de la violencia dispongan de orientación y asistencia a través de los servicios de rehabilitación y reintegración necesarios para evitar la revictimización;**

d) **Velar por la aplicación efectiva de las disposiciones pertinentes de la LEPINA en este sentido y acelerar el procedimiento de aprobación de la propuesta de ley de protección a víctimas y testigos de la violencia intrafamiliar;**

e) **Proporcionar una protección adecuada a los niños y niñas víctimas de abusos en sus hogares;**

f) **Crear consejos municipales de prevención de la violencia;**

g) **Ratificar el Protocolo Facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.**

Castigos corporales

54. Preocupa al Comité que a tenor del artículo 215 del Código de Familia todavía sean legales los castigos corporales en el hogar. El Comité deplora en particular que la LEPINA recién aprobada no prohíba expresamente los castigos corporales en el hogar, puesto que en su artículo 38 estipula que los padres pueden “corregir moderada y adecuadamente” a sus hijos. El Comité toma nota de la observación de la delegación en el sentido de que el Estado parte es consciente de que la LEPINA no se ajusta a la Convención en este aspecto concreto, y que ésta es una de las cuestiones que se estudiarán en el marco de posibles ajustes futuros de la LEPINA.

55. El Comité recomienda al Estado parte que prohíba expresamente por ley los castigos corporales en todos los entornos, teniendo en cuenta la Observación general N° 8 (2006) del Comité sobre el derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes. El Comité recomienda además que el Estado parte lleve a cabo campañas públicas de educación sobre las consecuencias negativas de los castigos corporales de los niños, y que promueva medidas de disciplina no violentas como alternativa a los castigos corporales.

6. Salud básica y bienestar (artículos 6; 18, párrafo 3; 23; 24; 26 y 27, párrafos 1 a 3, de la Convención)

Niños con discapacidad

56. El Comité toma nota con reconocimiento de las diversas medidas adop-



tadas por el Consejo Nacional de Atención Integral a las Personas con Discapacidad (CONAIPD) para promover y garantizar la igualdad de derechos de los niños con discapacidad, en particular los esfuerzos por integrar a los niños con discapacidad en el sistema de enseñanza ordinario. No obstante, el Comité deplora que el Estado parte no haya conseguido hacer un censo para determinar el número exacto de niños con discapacidad, lo que lleva a la invisibilidad de esos niños y al limitado alcance de las estrategias pertinentes. Preocupa también al Comité que los niños con discapacidad sufran todavía diversas formas de discriminación.

57. El Comité recomienda al Estado parte que continúe tomando medidas para proteger y promover los derechos de los niños con discapacidad, teniendo en cuenta la Observación general N° 9 (2006) del Comité, sobre los derechos de los niños con discapacidad, el artículo 23 de la Convención, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, y que:

a) Siga adoptando medidas para proteger y promover los derechos de los niños con discapacidad;

b) Tome nuevas medidas para reunir datos y para disponer de información y de datos estadísticos actualizados y desglosados sobre los niños con discapacidad;

c) Establezca mecanismos concretos para mejorar la igualdad de acceso de los niños con discapacidad a los servicios de educación y de salud; a este respecto, se debe alentar en todo lo posible la educación integradora, y en la educación que se ofrezca a los niños con discapacidad se debe prestar atención prioritaria a las necesidades especiales de cada niño;

d) Redoble sus esfuerzos para proporcionar los recursos profesionales (es decir, especialistas en discapacidad) y financieros necesarios, especialmente en el plano local, y para promover y expandir los programas de rehabilitación basados en la comunidad, incluyendo los grupos de apoyo a los padres, a fin de que se atienda a todos los niños con necesidades especiales, colaborando al mismo tiempo con el sector privado;

e) Establezca sistemas de pronta identificación y de pronta intervención como parte de sus servicios de salud, y

f) Ponga en práctica las disposiciones de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y de su Protocolo Facultativo.



Salud y servicios de salud

58. El Comité acoge con beneplácito la promulgación en 2005 de la Ley del sistema básico de salud integral, que organiza y coordina la red de instalaciones destinadas a la prestación de servicios de salud en el plano nacional. No obstante, preocupa al Comité que:

- a) Los recursos asignados a la solución de los problemas de salud de los niños sean insuficientes;
- b) El acceso a la salud continúe siendo un grave problema en el país, especialmente en las zonas rurales, en particular por el costo muy elevado de los medicamentos básicos, pese a las medidas tomadas por el Estado parte para regular los precios de los medicamentos;
- c) Aunque haya habido una ligera disminución de las tasas de mortalidad infantil, la malnutrición siga siendo una de las principales causas de esa mortalidad, y
- d) La anemia afecte actualmente a una cuarta parte de los niños de menos de 5 años de edad.

59. El Comité recomienda al Estado parte que:

- a) **Tome todas las medidas necesarias para aumentar considerablemente los recursos asignados a la solución de los problemas de salud de los niños;**
- b) **Prosiga sus esfuerzos para proporcionar igual acceso a la salud y a los servicios de salud a todos los niños en todo el Estado parte, sin discriminación de ninguna clase;**
- c) **Resuelva urgentemente el problema del costo excesivo de los medicamentos, en particular para las familias pobres;**
- d) **Ponga en práctica la Ley del sistema básico de salud integral;**
- e) **Adopte medidas urgentes para erradicar la malnutrición y la anemia de los niños, tanto en las zonas urbanas como en las rurales;**
- f) **Tenga en cuenta sus obligaciones en materia de derechos humanos cuando negocie acuerdos comerciales, en particular por el posible impacto de los acuerdos comerciales sobre el pleno disfrute del derecho de los niños a la salud, y**
- g) **Solicite, a este respecto, la cooperación técnica de la OMS y del UNICEF, entre otros organismos.**



Salud de los adolescentes

60. El Comité reitera la inquietud que expresó anteriormente, cuando examinó el segundo informe periódico del Estado parte, por el elevado número de embarazos de adolescentes y por la falta de resultados de las medidas preventivas adoptadas por el Estado parte a ese respecto. Preocupa también al Comité que en la legislación penal vigente se criminalice el aborto en todas las circunstancias y que esa prohibición absoluta pueda llevar a las jóvenes a recurrir a métodos de aborto peligrosos y clandestinos, a veces con consecuencias fatales. Además el Comité, aunque acoge con beneplácito el Plan Nacional de Prevención del Tabaquismo, 2002-2008, así como otros programas destinados a luchar contra el alcoholismo y el consumo de drogas, expresa su preocupación por el alto porcentaje de niños que consumen alcohol y tabaco y que usan drogas en el país.

61. El Comité recomienda al Estado parte que:

a) Emprenda un estudio completo para comprender la naturaleza y el alcance de los problemas de salud de los adolescentes, con la plena participación de éstos, y lo utilice como base para formular políticas y programas en materia de salud de los adolescentes, prestando particular atención a las adolescentes;

b) Continúe promoviendo y asegurando el acceso a los servicios de salud reproductiva para todos los adolescentes, incluyendo la educación sobre la salud sexual y reproductiva en las escuelas, así como servicios confidenciales de orientación y de atención de salud adaptados a los jóvenes, teniendo debidamente en cuenta la Observación general N° 4 (2003) del Comité, sobre la salud y el desarrollo de los adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño;

c) Suscite mayor conciencia, entre los adolescentes, de la importancia de prevenir los embarazos precoces;

d) Considere la revisión de las disposiciones del Código Penal que criminalizan la terminación del embarazo en todas las circunstancias;

e) Asigne más recursos a la adopción de medidas preventivas y de rehabilitación, para combatir el uso indebido de sustancias entre los adolescentes; y

f) Solicite, a este respecto, la cooperación técnica de la OMS y del UNICEF, entre otros organismos.

Lactancia materna

62. Aun tomando nota de los esfuerzos hechos por el Estado parte para alentar la lactancia materna, en particular la elaboración de un proyec-



to de ley sobre la promoción, protección y apoyo de la lactancia materna, el Comité reitera su preocupación por la escasa difusión de la lactancia materna exclusiva de los niños de menos de 6 meses de edad.

63. El Comité recomienda al Estado parte que apruebe y ponga en práctica lo antes posible el proyecto de ley sobre la promoción, protección y apoyo de la lactancia materna, que está siendo examinado actualmente, y que preste apoyo a las madres a este respecto.

VIH/SIDA

64. Tomando nota de los esfuerzos hechos por el Estado parte para desarrollar campañas de prevención a fin de hacer frente a la difusión del sida, el Comité expresa su inquietud por el bajo nivel de los conocimientos y de la educación sobre el VIH/SIDA, así como sobre las medidas preventivas. Inquieta asimismo al Comité la edad cada vez menor de los niños infectados por el VIH/SIDA.

65. El Comité recomienda al Estado parte que continúe mejorando la educación en materia de salud sexual y reproductiva, como mecanismo fundamental para prevenir la infección por el VIH/SIDA, incluso entre los adolescentes indígenas, de forma respetuosa de las particularidades culturales. El Estado parte debe también redoblar sus esfuerzos para prevenir la transmisión de la madre al niño.

Nivel de vida

66. El Comité toma nota de los esfuerzos hechos por el Estado parte para reducir la pobreza y las disparidades socioeconómicas, tales como el programa Comunidades Rurales y Urbanas Solidarias. No obstante, inquieta al Comité que, aunque la pobreza haya ido disminuyendo desde 1991, seis de cada diez niños vivan todavía en la pobreza, con efectos sumamente graves sobre su nivel de vida y sobre el disfrute de sus derechos. Asimismo preocupa al Comité que las disparidades entre las zonas urbanas y las zonas rurales sigan siendo considerables.

67. El Comité recomienda al Estado parte que:

a) Tome nuevas medidas para garantizar a todos los niños del Estado parte un nivel de vida adecuado, en particular proporcionando recursos adicionales y mejor administrados;

b) Aumente la capacidad de los servicios locales para mejorar el acceso a los bienes básicos, la educación, la salud y otros servicios, especialmente en las zonas rurales;



c) Preste especial atención a los derechos de los niños al formular y aplicar las estrategias en materia de reducción de la pobreza; y

d) Redoble sus esfuerzos para crear un entorno menos peligroso, más seguro y no violento, que constituye la base de un nivel de vida adecuado para los niños.

7. Educación, esparcimiento y actividades culturales (artículos 28, 29 y 31 de la Convención)

La educación, incluidas la formación y orientación profesionales

68. El Comité acoge con beneplácito la reforma de la Ley general de educación (2004), así como el Programa de Oportunidades y el Plan Nacional de Educación 2021. Asimismo toma nota de la próxima iniciación de una política relativa a la primera infancia. No obstante, son motivo de preocupación para el Comité:

a) La disminución del presupuesto destinado a la educación desde 2002;

b) La actual falta de una política y de un programa amplios en materia de cuidados y de educación para la primera infancia, así como la limitada cobertura de los niños de edad preescolar;

c) El bajo nivel de asistencia de los adolescentes a los estudios secundarios, que son cursados por sólo el 50% de los adolescentes, lo que hace que aumente el riesgo de que, entre otras cosas, sean reclutados por las pandillas juveniles denominadas “maras”;

d) Las considerables diferencias existentes en el acceso a la educación entre las zonas urbanas y las rurales, así como entre los niños y las niñas;

e) La persistencia del analfabetismo; y

f) El gran número de muchachas y muchachos que abandonan los estudios a causa del embarazo durante la adolescencia, del trabajo infantil o de razones relacionadas con la migración económica.

69. El Comité recomienda al Estado parte que:

a) Aumente los presupuestos destinados a la educación, en particular para conseguir una mayor asistencia de los niños de edad preescolar;

b) Elabore y aplique una amplia política nacional de cuidados y de educación para los niños, en particular en las comunidades, ya que un enfoque holístico del desarrollo en la primera infancia es un paso fundamental de todo el ciclo de educación;



c) **Redoble sus esfuerzos para que las familias dispongan más fácilmente de centros de atención gratuitos que se ocupen de sus hijos;**

d) **Aumente el acceso y la calidad de la enseñanza secundaria como salvaguardia fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades y para prevenir el reclutamiento por pandillas juveniles;**

e) **Proporcione datos más exactos sobre el acceso a la educación, especialmente con indicadores del género y de la edad y con indicadores geográficos; y**

f) **Ratifique la Convención de la UNESCO de 1960 relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza.**

Descanso, esparcimiento, recreo y actividades culturales

70. El Comité deplora que las actividades culturales y recreativas existentes en El Salvador para los niños y los adolescentes sean limitadas. Preocupa al Comité, en particular, que en las comunidades falten espacios públicos seguros para actividades culturales, de esparcimiento y de recreo destinadas a los niños y a los adolescentes, particularmente en la ciudad de San Salvador, ya que esa es una de las medidas preventivas más importantes para evitar que los niños y los adolescentes sean reclutados por “maras” y por organizaciones criminales.

71. El Comité recomienda al Estado parte que cree en las comunidades más lugares públicos seguros para actividades deportivas, culturales, de esparcimiento y de recreo. Con tal fin, el Comité alienta al Estado parte a que refuerce la capacidad institucional de elaboración de programas de actividades de recreo y de esparcimiento para los niños.

8. Medidas especiales de protección (artículos 22, 30, 38, 39, 40, 37 b) a d) y 32 a 36 de la Convención)

Niños afectados por la migración

72. Preocupan al Comité las consecuencias de la migración en el disfrute por los niños de sus derechos (se estima que alrededor de tres millones de salvadoreños viven fuera del país a causa de la migración económica), y en particular la situación de los niños migrantes —sobre todo los no acompañados y en situación irregular o indocumentados— que son especialmente vulnerables a la explotación y el abuso, principalmente la explotación sexual y económica, y tienen dificultades para reintegrarse cuando son devueltos por la fuerza desde el país de destino.



73. El Comité recomienda al Estado parte que, teniendo en cuenta la Observación general N° 6 (2005) del Comité sobre el trato de los menores no acompañados y separados de su familia fuera de su país de origen:

a) Preste especial atención a la situación de los niños migrantes, especialmente de los no acompañados y en situación irregular y/o indocumentados;

b) Intensifique sus esfuerzos para prevenir la migración irregular, por ejemplo mediante la sensibilización sobre los riesgos que conlleva, y promueva condiciones adecuadas para el reasentamiento y la reintegración de esos niños y de sus familias a su regreso;

c) Refuerce la cooperación bilateral, regional e internacional a este respecto.

Los niños en los conflictos armados

74. Preocupa al Comité la falta de información en cuanto al seguimiento dado a las recomendaciones formuladas en las observaciones finales sobre el informe inicial del Estado parte acerca de la aplicación del Protocolo facultativo de la Convención relativo a la participación de niños en los conflictos armados (CRC/C/OPAC/SLV/CO/1).

75. El Comité remite para esta sección a sus observaciones finales sobre el informe inicial del Estado parte acerca de la aplicación del Protocolo facultativo de la Convención relativo a la participación de niños en los conflictos armados. En particular, el Comité reitera algunas de esas recomendaciones, sobre las que desearía recibir información respecto del seguimiento dado por el Estado parte, concretamente:

a) La prohibición explícita por ley del reclutamiento de niños menores de 15 años en las fuerzas armadas o en grupos armados y su participación directa en las hostilidades (párr. 5 a));

b) La prohibición explícita por ley de la violación de las disposiciones del Protocolo facultativo relativas al reclutamiento y la participación de niños en hostilidades (párr. 5 b));

c) La ratificación del Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional (párr. 5 e));

d) La eliminación por ley del reclutamiento voluntario de niños de 16 y 17 años a fin de reflejar la situación real (párr. 17 b)).



Explotación económica, incluido el trabajo infantil

76. El Comité toma nota de la adopción del Plan de Acción Nacional para la Erradicación de las Peores Formas de Trabajo Infantil (2006-2009), y acoge con satisfacción los objetivos fijados por el Estado parte para erradicar las peores formas de trabajo infantil en El Salvador a más tardar en 2015 y todas las formas de trabajo infantil en 2020. También toma nota de las diversas medidas (planes nacionales y actividades de cooperación con el Programa IPEC de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y con el UNICEF) adoptadas por el Estado parte para erradicar las peores formas de trabajo infantil, en particular el establecimiento de la Comisión Nacional para la Erradicación de las Peores Formas de Trabajo Infantil. Sin embargo, le preocupa que todavía muchos niños se vean obligados a trabajar en condiciones peligrosas y a abandonar por ello la escuela, y que especialmente las niñas con frecuencia sean empleadas de manera informal en el trabajo doméstico en condiciones muy difíciles y degradantes.

77. El Comité recomienda al Estado parte que:

a) Defina y determine en la legislación nacional, y de conformidad con las normas internacionales, los trabajos peligrosos; y vele por que los niños nunca estén expuestos a ese tipo de trabajos ni a ninguna de las peores formas de trabajo infantil.

b) Siga reforzando las medidas para combatir la explotación económica de los niños, incluso como empleados domésticos. Para ello, el Estado parte debe aumentar la frecuencia de las inspecciones a fin de detectar si hay niños que realizan trabajos peligrosos, degradantes o sucios.

c) Se asegure de que la legislación nacional sobre la edad mínima de admisión al empleo se adapte a las normas internacionales aplicables.

d) Se esfuere por alcanzar los objetivos que se ha fijado de erradicar las peores formas de trabajo infantil en El Salvador a más tardar en 2015 y todas las formas de trabajo infantil en 2020. A este respecto, alienta al Estado parte a que siga solicitando la asistencia técnica del Programa IPEC de la OIT, del UNICEF y de las ONG asociadas pertinentes.

Niños en situación de calle

78. El Comité toma nota de la información proporcionada por la delegación del Estado parte de que actualmente se está reestructurando, en particular en lo que respecta a los recursos humanos y financieros, el Centro Infantil de Integración Social para la Niñez y la Adolescencia, que se ocupa de los niños en situación de calle. El Comité expresa preocupación por lo siguiente:



- a) La escasez de recursos humanos de que dispone el Centro hasta la fecha, teniendo en cuenta también el mayor número de niños que trabajan o viven en la calle;
- b) La mayor vulnerabilidad de los niños de la calle a ser reclutados por pandillas juveniles (maras);
- c) La falta de información e investigación sobre el alcance, la naturaleza y las causas de este fenómeno, lo que dificulta la adopción de políticas eficaces de prevención y protección.

79. El Comité recomienda al Estado parte que:

- a) Reúna datos sobre el número de niños en situación de calle en todo el país; y estudie las causas fundamentales de esta grave situación, en particular con respecto a las condiciones de vida de los niños en situación de calle;**
- b) Establezca una política nacional y amplia para evitar que haya niños que vivan y trabajen en la calle, prestando especial atención a la educación y a las estrategias de prevención a nivel local y comunitario;**
- c) Amplíe las medidas de ayuda para apoyar a los niños de la calle a fin de facilitar su plena reinserción en la escuela;**
- d) Facilite el fortalecimiento de los lazos familiares de los niños en situación de calle, así como la reunificación con sus familias, cuando sea conveniente y teniendo en cuenta el interés superior del niño;**
- e) Solicite la asistencia del UNICEF, entre otros organismos.**

Pandillas juveniles (maras)

80. Preocupa profundamente al Comité la magnitud del problema de las pandillas juveniles (maras) en el Estado parte. Esas pandillas, compuestas principalmente de niños de entre 16 y 18 años, cuentan al parecer con más de diez mil miembros en El Salvador. Al Comité le preocupa que el clima de miedo, inseguridad y violencia que crean esas pandillas impida a los niños vivir plenamente su infancia y adolescencia y afecte profundamente el disfrute de sus derechos. También le preocupa que no se preste suficiente atención a las causas fundamentales de este fenómeno, que hasta ahora se ha abordado exclusivamente como un problema de justicia penal mediante políticas y medidas represivas.

81. El Comité recomienda al Estado parte que:

- a) Realice un estudio a fin de elaborar una política pública holística y amplia para hacer frente a la violencia y la delincuencia**



juvenil, abordando los factores sociales y las causas que originan el problema de las “maras”, como, por ejemplo, la exclusión política y social, la falta de políticas preventivas y de servicios sociales, la cultura de la violencia, las corrientes de migración, la falta de oportunidades y la desestructuración de las familias;

b) Procure concentrarse, tanto como sea posible, en las medidas de prevención y protección, a partir del nivel local, y se abstenga al mismo tiempo de abordar este problema únicamente de manera punitiva y represiva;

c) Ponga más énfasis en la escuela, la familia y las medidas y mecanismos de cohesión social, como las asociaciones deportivas y culturales, en cuanto instrumentos de prevención;

d) Invierta recursos financieros y humanos en actividades de prevención, protección, rehabilitación y reinserción de los miembros de maras;

e) Adopte todas las medidas posibles para prevenir y combatir el reclutamiento forzoso de niños por las maras, incluidas medidas destinadas a proteger a los niños que estén en mayor riesgo de ingresar en esas pandillas, en particular los niños en situación de calle, los hijos de migrantes y los niños pertenecientes a familias de bajos ingresos.

Venta, trata y explotación sexual

82. El Comité toma nota de la reforma de 2004 del Código Penal y del Código de Procedimiento Penal para sancionar los delitos relacionados con la explotación sexual comercial de niños, incluida la trata de personas (art. 367-B), así como de la Política Nacional contra la Trata de Personas (2008-2017) y su Plan de Acción (2008-2012). Sin embargo, el Comité lamenta que la trata con fines de explotación sexual comercial y trabajo forzoso siga siendo un problema importante en el país y que no existan medidas para reducir la demanda de sexo comercial o trabajo forzoso. También le preocupa el reducido número de enjuiciamientos y condenas por delitos relacionados con la trata en comparación con los casos denunciados.

83. El Comité recomienda al Estado parte que:

a) Adopte medidas apropiadas para garantizar la pronta investigación de los delitos de venta, trata y explotación sexual cometidos contra los niños, y el enjuiciamiento de los autores, cuando proceda;

b) Intensifique la labor de sensibilización pública y las campañas de prevención para combatir toda actitud social de tolerancia hacia esas prácticas;



c) Siga difundiendo y aplicando el Protocolo facultativo de la Convención relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía, así como el Protocolo de Palermo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños.

84. **El Comité remite también a sus observaciones finales sobre el informe inicial del Estado parte acerca de la aplicación del Protocolo facultativo de la Convención relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía (CRC/C/OPSC/SLV/CO/1), aprobadas en la misma fecha que las presentes.**

Línea telefónica de ayuda

85. **Al Comité le preocupa que el Estado parte no haya establecido un servicio telefónico gratuito de ayuda para los niños de alcance nacional que funcione las 24 horas.**

86. **El Comité recomienda al Estado parte que:**

a) Establezca una línea telefónica de tres dígitos de alcance nacional a la que los niños puedan acceder gratuitamente desde teléfonos fijos y móviles en todo el país;

b) Se asegure de que ese servicio telefónico tenga un componente de divulgación para los niños más marginados, y asigne fondos para prestar servicios en las zonas de difícil acceso;

c) Facilite la colaboración del servicio telefónico de ayuda con las ONG que se dedican a los niños y con las autoridades estatales, como la policía y las instituciones de salud y bienestar social, a fin de mejorar su modelo de intervención y seguimiento.

Administración de la justicia juvenil

87. **El Comité observa que en 2004 se reformó el sistema de justicia juvenil para proteger, entre otras cosas, el derecho a la identidad y la privacidad de los niños en conflicto con la ley. No obstante, le preocupa:**

a) La falta de un sistema de justicia juvenil acorde con la Convención;

b) El enfoque represivo adoptado hasta la fecha por el Estado parte hacia la delincuencia juvenil, en particular contra las maras, y el consiguiente aumento del uso de la privación de libertad para los niños;

c) La grave falta de medidas alternativas a la privación de libertad;

d) La falta de formación sistemática para policías, jueces y fiscales sobre la Convención, y en particular sobre las normas de la justicia juvenil;



- e) El limitado acceso a la educación de los niños privados de libertad;
- f) La información en que se denuncia que al menos cinco adolescentes murieron en 2009 en centros de rehabilitación para niños privados de libertad.

88. El Estado parte debe velar por la plena aplicación de las normas de la justicia juvenil, en particular los artículos 37, 39 y 40 de la Convención, así como de las Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (Reglas de Beijing) y las Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil (Directrices de Riad), a la luz de la Observación general N° 10 (2007) del Comité relativa a los derechos de los niños en la justicia de menores. Además, el Comité recomienda al Estado parte que:

- a) Establezca un sistema de justicia juvenil acorde con la Convención;**
- b) Vele por que, tanto en la legislación como en la práctica, la privación de libertad se utilice sólo como medida de último recurso y durante el período más breve que proceda;**
- c) Trate, en la mayor medida posible, de promover el establecimiento de medidas alternativas a la privación de libertad, como el asesoramiento, la libertad condicional o las órdenes de supervisión;**
- d) Mejore el acceso a la educación de los niños privados de libertad, incluidos los que se encuentren en prisión preventiva; y aplique plenamente las recomendaciones en este sentido de la Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos;**
- e) Proporcione formación sistemática sobre la Convención y sobre las normas de la justicia juvenil a los agentes de la ley, los jueces y los fiscales;**
- f) Investigue rápida y exhaustivamente todos los casos de muertes, así como todas las denuncias de malos tratos o abusos, en los centros de privación de libertad de niños.**

Protección de los niños víctimas y testigos de delitos

89. El Comité lamenta la falta de información en el informe del Estado parte sobre disposiciones específicas en el derecho y el procedimiento penales para escuchar las declaraciones de los niños víctimas y testigos de delitos. No obstante, toma nota de la información de que en algunos casos se usan salas especiales (como las cámaras Gessel) para tomar declaración a los niños víctimas, en particular en los casos de explotación sexual y abuso sexual.



90. **El Comité recomienda al Estado parte que se asegure de que, tanto en la legislación como en la práctica, todos los niños víctimas y/o testigos de delitos, por ejemplo los niños víctimas de abusos, violencia doméstica, conflictos armados, explotación sexual y económica, secuestro y trata, así como los testigos de esos delitos, reciban la protección exigida por la Convención y sus Protocolos Facultativos y que tenga plenamente en cuenta las Directrices de las Naciones Unidas sobre la justicia en asuntos concernientes a los niños víctimas y testigos de delitos (anexas a la resolución 2005/20 del Consejo Económico y Social).**

Niños indígenas

91. El Comité sigue preocupado por las pocas posibilidades que tienen los niños indígenas de disfrutar sus derechos, en particular la protección y la no discriminación, y por la insuficiente información proporcionada por el Estado parte sobre esta cuestión. También preocupa al Comité la invisibilidad cultural de la población indígena en el Estado parte, que se traduce en la ausencia de políticas públicas específicas para fomentar el desarrollo y el bienestar de los niños indígenas, las disparidades en el nivel de vida de los indígenas (al parecer, más del 38% vive en situación de extrema pobreza) y el fuerte aumento de la emigración de los adolescentes indígenas. También le preocupa la falta de suficientes oportunidades para la expresión de la cultura y las prácticas indígenas, incluida la educación intercultural y bilingüe, así como la discriminación en la vida cotidiana de que son víctimas los indígenas y sus hijos.

92. **El Comité recomienda al Estado parte que adopte todas las medidas necesarias para proteger los derechos de los niños indígenas contra la discriminación y garantizar que disfruten de los derechos consagrados en el ordenamiento jurídico interno y en la Convención, incluido el derecho a la educación intercultural y bilingüe, de conformidad con el artículo 30 de la Convención. Con este fin, el Estado parte debe tener en cuenta, entre otras cosas, la Observación general N° 11 (2009) del Comité, así como las recomendaciones formuladas en el documento final de la Conferencia de Examen de Durban de 2009.**

9. Ratificación de los instrumentos internacionales de derechos humanos

93. **El Comité recomienda al Estado parte que ratifique los tratados fundamentales de derechos humanos de las Naciones Unidas y sus Protocolos en los que todavía no es parte, a saber, la Convención Internacional para la protección de todas las perso-**



nas contra las desapariciones forzadas, el Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Segundo Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Protocolo Facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer y el Protocolo Facultativo de la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes.

10. Seguimiento y difusión

Seguimiento

94. El Comité recomienda al Estado parte que adopte todas las medidas apropiadas para garantizar la plena aplicación de las presentes recomendaciones, entre otras cosas transmitiéndolas a la Asamblea Legislativa, los ministerios competentes, el poder judicial y las autoridades locales para que las examinen y adopten las medidas correspondientes. El Comité también recomienda que se apruebe prontamente el proyecto de ley que propone la creación de un mecanismo encargado del seguimiento de la aplicación de las recomendaciones de los órganos internacionales de vigilancia de los derechos humanos.

Difusión

95. El Comité recomienda que los informes periódicos tercero y cuarto combinados, las respuestas presentadas por escrito y las recomendaciones conexas (observaciones finales) aprobadas por el Comité se difundan ampliamente entre el público en general, incluidos, en particular, los niños, las agrupaciones juveniles, las organizaciones de la sociedad civil y los medios de comunicación, a fin de promover el debate y el conocimiento de la Convención, su cumplimiento y el seguimiento de su aplicación.

11. Próximo informe

96. A la luz de la recomendación sobre la presentación periódica de informes aprobada por el Comité y reproducida en los informes CRC/C/114 y CRC/C/124, y observando que el quinto informe periódico del Estado parte debe presentarse dos años después del examen de sus informes tercero y cuarto combinados, el Comité invita al Estado parte a presentar los informes periódicos quinto y sexto en un solo documento el 1º de marzo de 2016



(es decir, 18 meses antes de la fecha establecida en la Convención para la presentación del sexto informe periódico). Ese informe no deberá exceder de 120 páginas (véase el documento CRC/C/118). El Comité espera que el Estado parte presente sus informes cada cinco años a partir de entonces, según lo previsto por el Comité.

97. El Comité invita también al Estado parte a que presente un documento básico actualizado de conformidad con los requisitos que debe cumplir el documento básico común, según las “Directrices armonizadas sobre la preparación de informes con arreglo a los tratados internacionales de derechos humanos, incluidas orientaciones relativas a la preparación de un documento básico común y de informes sobre tratados específicos”, aprobadas en junio de 2006 en la quinta reunión de los comités que son órganos creados en virtud de tratados de derechos humanos (HRI/MC/2006/3).

Naciones Unidas

CRC/GC/2003/5



Convención sobre los Derechos del Niño

Distr. general
27 de noviembre de 2003
Español
Original: inglés

COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO
34º período de sesiones
19 de septiembre a 3 de octubre de 2003

OBSERVACIÓN GENERAL Nº 5 (2003)

Medidas generales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño
(artículos 4 y 42 y párrafo 6 del artículo 44)

NOTA PRELIMINAR

El Comité de los Derechos del Niño ha preparado esta Observación general para describir la obligación de los Estados Partes de adoptar lo que han denominado “medidas generales de aplicación”. Los diversos elementos de ese concepto son complejos, y el Comité subraya que, para desarrollar esta descripción, probablemente formulará más adelante observaciones generales más detalladas sobre esos diferentes elementos. En su Observación general Nº 2 (2002), titulada “El papel



de las instituciones nacionales independientes de derechos humanos en la promoción y protección de los derechos del niño”, ya ha ampliado ese concepto.

“Artículo 4

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional.”

GE.03-45517 (S) 191293 221203

I. INTRODUCCIÓN

1. Cuando un Estado ratifica la Convención sobre los Derechos del Niño, asume, en virtud del derecho internacional, la obligación de aplicarla. La aplicación es el proceso en virtud del cual los Estados Partes toman medidas para garantizar la efectividad de todos los derechos reconocidos en la Convención a todos los niños situados dentro de su jurisdicción. El artículo 4 exige que los Estados Partes adopten “todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole” para dar efectividad a los derechos reconocidos en la Convención. El Estado es quien asume obligaciones en virtud de la Convención, pero en la aplicación de ésta, es decir, en la labor de traducir en la realidad los derechos humanos de los niños, tienen que participar todos los sectores de la sociedad y, desde luego, los propios niños. Es fundamental hacer que toda la legislación interna sea plenamente compatible con la Convención y que los principios y las disposiciones de ésta puedan aplicarse directamente y sean susceptibles de la debida ejecución coercitiva. Además, el Comité de los Derechos del Niño ha identificado toda una serie de medidas que se necesitan para la aplicación efectiva de la Convención, entre ellas el establecimiento de estructuras especiales y la realización de actividades de supervisión y formación, así como de otras actividades, en el gobierno, en el parlamento y en la judicatura, en todos los niveles:

2. En su examen periódico de los informes presentados por los Estados Partes con arreglo a la Convención, el Comité presta particular atención a lo que ha denominado “medidas generales de aplicación”. En las observaciones finales que formuló tras ese examen, el Comité hace recomendaciones específicas sobre esas medidas generales. El Comité espera que los Estados Partes describan, en sus futuros informes periódicos, las medidas adoptadas en cumplimiento de esas recomendaciones. En las orientaciones generales del Comité para la presentación de informes, los artículos de la Convención se reúnen en grupos. El primer grupo es el relativo a las “medidas generales de aplicación”, y en él se reúnen el artículo 4, el artículo 42 (obligación de dar a conocer ampliamente el contenido de la Convención a los niños y a los adultos; véase el párrafo 66 *infra*) y el párrafo 6 del artículo 44 (obligación de dar amplia difusión a los informes en el Estado Parte; véase el párrafo 71 *infra*).

3. Además de estas disposiciones, hay otras obligaciones generales en materia de aplicación que se exponen en el artículo 2: “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 [...]”.



4. Asimismo, conforme al párrafo 2 del artículo 3, “Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas”.

5. En el derecho internacional relativo a los derechos humanos hay artículos similares al artículo 4 de la Convención, en los que se exponen las obligaciones generales en materia de aplicación, tales como el artículo 2 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el artículo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. El Comité de Derechos Humanos y el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales han formulado observaciones generales sobre esas disposiciones, observaciones que deben considerarse como complementarias de la presente Observación general y a las que se hace referencia más abajo .

6. El artículo 4, aunque refleja la obligación general de los Estados Partes en lo que se refiere a la aplicación, establece en su segunda frase una distinción entre, por una parte, los derechos civiles y políticos y, por otra, los derechos económicos, sociales y culturales: “En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional”. No hay ninguna división sencilla o digna de fe de los derechos humanos en general, o de los derechos reconocidos por la Convención en particular, en esas dos categorías de derechos. En las orientaciones del Comité para la presentación de informes se agrupan los artículos 7, 8, 13 a 17 y el apartado a) del artículo 37 bajo el epígrafe “Derechos y libertades civiles”, pero el contexto indica que esos no son los únicos derechos civiles y políticos reconocidos en la Convención. De hecho, está claro que otros muchos artículos, entre ellos los artículos 2, 3, 6 y 12 de la Convención, contienen elementos que constituyen derechos civiles o políticos, lo que refleja la interdependencia y la indivisibilidad de todos los derechos humanos. El disfrute de los derechos económicos, sociales y culturales está indisolublemente unido al disfrute de los derechos civiles y políticos. Como se señala en el párrafo 25 *infra*, el Comité cree que se debe reconocer la posibilidad de invocar ante los tribunales los derechos económicos, sociales y culturales, así como los derechos civiles y políticos.

7. La segunda frase del artículo 4 refleja la aceptación realista de que la falta de recursos, financieros y de otra índole, puede entorpecer la plena aplicación de los derechos económicos, sociales y culturales en algunos Estados; esto introduce la idea de la “realización progresiva” de tales derechos: los Estados tienen que poder demostrar que han adoptado medidas “hasta el máximo de los recursos de que dispongan” y, cuando sea necesario, que han solicitado la cooperación internacional. Los Estados, cuando ratifican la Convención, asumen la obligación no sólo de aplicarla dentro de su jurisdicción, sino también de contribuir, mediante la cooperación internacional, a que se aplique en todo el mundo (véase el párrafo 60 *infra*).

8. La frase es similar a la utilizada en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y el Comité está plenamente de acuerdo con el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en que, “aunque se demuestre que los recursos disponibles son insuficientes, sigue en pie la obligación de que el Estado Parte se empeñe en asegurar el disfrute más amplio posible de los derechos pertinentes dadas las circunstancias reinantes”



. Sean cuales fueren sus circunstancias económicas, los Estados están obligados a adoptar todas las medidas posibles para dar efectividad a los derechos del niño, prestando especial atención a los grupos más desfavorecidos.

9. Las medidas generales de aplicación identificadas por el Comité y descritas en esta Observación general tienen por finalidad promover el pleno disfrute de todos los derechos reconocidos en la Convención por todos los niños, mediante la promulgación de disposiciones legislativas, el establecimiento de órganos de coordinación y supervisión, tanto gubernamentales como independientes, la reunión de datos de gran alcance, la concienciación, la formación y la formulación y aplicación de las políticas, los servicios y los programas apropiados. Uno de los resultados satisfactorios de la adopción y de la ratificación casi universal de la Convención ha sido la creación, en el plano nacional, de toda una serie de nuevos órganos, estructuras y actividades orientados y adaptados a los niños: dependencias encargadas de los derechos del niño en el gobierno, ministros que se ocupan de los niños, comités interministeriales sobre los niños, comités parlamentarios, análisis de las repercusiones sobre los niños, presupuestos para los niños, informes sobre la situación de los derechos de los niños, coaliciones de organizaciones no gubernamentales (ONG) sobre los derechos de los niños, defensores de los niños, comisionados de derechos de los niños, etc.

10. Esos cambios, aunque algunos de ellos pueden parecer superficiales en gran parte, indican, al menos, que ha cambiado la percepción que se tiene del lugar del niño en la sociedad, que se está dispuesto a dar mayor prioridad política a los niños y que se está cobrando mayor conciencia de las repercusiones que la buena gestión de los asuntos públicos tiene sobre los niños y sobre sus derechos humanos.

11. El Comité subraya que, en el contexto de la Convención, los Estados han de considerar que su función consiste en cumplir unas claras obligaciones jurídicas para con todos y cada uno de los niños. La puesta en práctica de los derechos humanos de los niños no ha de considerarse como un proceso caritativo que consista en hacer favores a los niños.

12. La adopción de una perspectiva basada en los derechos del niño, mediante la acción del gobierno, del parlamento y de la judicatura, es necesaria para la aplicación efectiva de toda la Convención, particularmente habida cuenta de los siguientes artículos de la Convención identificados por el Comité como principios generales.

Artículo 2 - Obligación de los Estados de respetar los derechos enunciados en la Convención y de asegurar su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna. Esta obligación de no discriminación exige que los Estados identifiquen activamente a los niños y grupos de niños cuando el reconocimiento y la efectividad de sus derechos pueda exigir la adopción de medidas especiales. Por ejemplo, el Comité subraya en particular, la necesidad de que los datos que se reúnan se desglosen para poder identificar las discriminaciones existentes o potenciales. La lucha contra la discriminación puede exigir que se modifique la legislación, que se introduzcan cambios en la administración, que se modifique la asignación de recursos y que se adopten medidas educativas para hacer que cambien las actitudes. Hay que poner de relieve que la aplicación del principio no discriminatorio de la igualdad de acceso a los derechos no significa que haya que dar un trato idéntico. En una



Observación general del Comité de Derechos Humanos se ha subrayado la importancia de tomar medidas especiales para reducir o eliminar las condiciones que llevan a la discriminación

Artículo 3, párrafo 1 - El interés superior del niño como consideración primordial en todas las medidas concernientes a los niños. El artículo se refiere a las medidas que tomen “las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos”. El principio exige la adopción de medidas activas por el gobierno, el parlamento y la judicatura. Todos los órganos o instituciones legislativos, administrativos y judiciales han de aplicar el principio del interés superior del niño estudiando sistemáticamente cómo los derechos y los intereses del niño se ven afectados o se verán afectados por las decisiones y las medidas que adopten; por ejemplo, una ley o una política propuestas o existentes, una medida administrativa o una decisión de los tribunales, incluyendo las que no se refieren directamente a los niños pero los afectan indirectamente.

Artículo 6 - El derecho intrínseco del niño a la vida y la obligación de los Estados Partes de garantizar en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño. El Comité espera que los Estados interpreten el término “desarrollo” en su sentido más amplio, como concepto holístico que abarca el desarrollo físico, mental, espiritual, moral, psicológico y social del niño. Las medidas de aplicación deben estar dirigidas a conseguir el desarrollo óptimo de todos los niños.

Artículo 12 - El derecho del niño a expresar su opinión libremente en “todos los asuntos que afectan al niño” y a que se tengan debidamente en cuenta esas opiniones. Este principio, que pone de relieve la función del niño como participante activo en la promoción, protección y vigilancia de sus derechos, se aplica igualmente a todas las medidas adoptadas por los Estados para aplicar la Convención.

La apertura de los procesos de adopción de decisiones oficiales a los niños constituye un reto positivo al que el Comité estima que los Estados están respondiendo cada vez más. Como pocos Estados han reducido ya la mayoría de edad electoral a menos de 18 años, es aún más necesario lograr que la opinión de los niños sin derecho de voto sea respetada en el gobierno y en el parlamento. Si se quiere que las consultas sean útiles, es preciso dar acceso tanto a los documentos como a los procedimientos. Ahora bien, es relativamente fácil aparentar que se escucha a los niños, pero para atribuir la debida importancia a la opinión de los niños se necesita un auténtico cambio. El escuchar a los niños no debe considerarse como un fin en sí mismo, sino más bien como un medio de que los Estados hagan que sus interacciones con los niños y las medidas que adopten en favor de los niños estén cada vez más orientadas a la puesta en práctica de los derechos de los niños.

Los acontecimientos únicos o regulares como los parlamentos de los niños pueden ser alentadores y suscitar la concienciación general. Ahora bien, el artículo 12 exige que las disposiciones sean sistemáticas y permanentes. La participación de los niños y las consultas con los niños tienen también que tratar de no ser meramente simbólicas y han de estar dirigidas a determinar unas opiniones que sean representativas. El énfasis que se hace en el párrafo 1 del



artículo 12 en “los asuntos que afectan al niño” implica que se trate de conocer la opinión de determinados grupos de niños sobre cuestiones concretas; por ejemplo la opinión de los niños que tienen experiencia con el sistema de justicia de menores sobre las propuestas de modificación de las leyes aplicables en esa esfera, o la opinión de los niños adoptados y de los niños que se encuentran en familias de adopción sobre las leyes y las políticas en materia de adopción. Es importante que los gobiernos establezcan una relación directa con los niños, y no simplemente una relación por conducto de ONG o de instituciones de derechos humanos. En los primeros años de vigencia de la Convención, las ONG desempeñaron una importante función innovadora al adoptar estrategias en las que se daba participación a los niños, pero interesa tanto a los gobiernos como a los niños que se establezcan los contactos directos apropiados.

II. EXAMEN DE LAS RESERVAS

13. En sus orientaciones para la presentación de informes relativos a las medidas generales de aplicación, el Comité empieza invitando a cada Estado Parte a que indique si considera necesario mantener las reservas que haya hecho, en su caso, o si tiene la intención de retirarlas. Los Estados Partes en la Convención tienen derecho a formular reservas en el momento de su ratificación o de su adhesión (art. 51). El objetivo del Comité de lograr que se respeten plena e incondicionalmente los derechos humanos de los niños sólo puede alcanzarse si los Estados retiran sus reservas. El Comité, durante su examen de los informes, recomienda invariablemente que se examinen y se retiren las reservas. Cuando un Estado, después de examinar una reserva, decide mantenerla, el Comité pide que en el siguiente informe periódico de ese Estado se explique plenamente esa decisión. El Comité señala a la atención de los Estados Partes el aliento dado por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos al examen y a la retirada de las reservas.

14. El artículo 2 de la Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados define la “reserva” como “una declaración unilateral, cualquiera que sea su enunciado o denominación, hecha por un Estado al firmar, ratificar, aceptar o aprobar un tratado o al adherirse a él, con objeto de excluir o modificar los efectos jurídicos de ciertas disposiciones del tratado en su aplicación a ese Estado”. La Convención de Viena dispone que los Estados podrán, en el momento de la ratificación de un tratado o de la adhesión a un tratado, formular una reserva, a menos que ésta sea “incompatible con el objeto y el fin del tratado” (art. 19).

15. El párrafo 2 del artículo 51 de la Convención sobre los Derechos del Niño refleja esa disposición: “No se aceptará ninguna reserva incompatible con el objeto y el propósito de la presente Convención”. Preocupa profundamente al Comité que algunos Estados hayan formulado reservas que evidentemente infringen el párrafo 2 del artículo 51, por ejemplo señalando que el respeto de la Convención está limitado por la Constitución o la legislación vigentes del Estado, incluyendo en algunos casos el derecho religioso. El artículo 27 de la Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados dispone que “Una parte no podrá invocar las disposiciones de su derecho interno como justificación del incumplimiento de un tratado”.

16. El Comité señala que, en algunos casos, los Estados Partes han presentado objeciones formales a esas reservas tan amplias de otros Estados Partes. El Comité encomia cualquier medida que contribuya a asegurar el respeto más amplio posible de la Convención en todos los Estados Partes.



III. RATIFICACIÓN DE OTROS INSTRUMENTOS INTERNACIONALES CLAVE RELATIVOS A LOS DERECHOS HUMANOS

17. En su examen de las medidas generales de aplicación, y teniendo en cuenta los principios de la indivisibilidad y la interdependencia de los derechos humanos, el Comité insta invariablemente a los Estados Partes a que, si todavía no lo han hecho, ratifiquen los dos Protocolos Facultativos de la Convención sobre los Derechos del Niño (sobre la participación de niños en los conflictos armados y sobre la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía), así como los otros seis principales instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos. Durante su diálogo con los Estados Partes, el Comité los alienta frecuentemente a que consideren la posibilidad de ratificar otros instrumentos internacionales pertinentes. En el anexo de esta Observación general figura una lista no exhaustiva de esos instrumentos, lista que el Comité actualizará periódicamente.

IV. DISPOSICIONES LEGISLATIVAS

18. El Comité considera que la revisión general de toda la legislación interna y las directrices administrativas conexas para garantizar el pleno cumplimiento de la Convención constituye una obligación. La experiencia adquirida durante el examen no sólo del informe inicial sino también ahora de los informes periódicos segundo y tercero presentados en virtud de la Convención indica que el proceso de revisión a nivel nacional se ha iniciado, en la mayoría de los casos, pero debe ser más riguroso. En la revisión se debe examinar la Convención no sólo artículo por artículo sino también globalmente, y se debe reconocer la interdependencia y la indivisibilidad de los derechos humanos. La revisión debe ser continua en vez de única, y en ella se debe examinar tanto la legislación propuesta como la legislación en vigor. Aunque es importante que ese proceso de revisión se incorpore a las actividades de todos los departamentos gubernamentales competentes, también conviene que lleven a cabo una revisión independiente los comités y reuniones de los parlamentos, las instituciones nacionales de derechos humanos, las ONG, los intelectuales, y los niños y jóvenes afectados, entre otras entidades y personas.

19. Los Estados Partes tienen que hacer, por todos los medios adecuados, que las disposiciones de la Convención surtan efecto jurídico en el ordenamiento jurídico interno. Esto sigue siendo un problema para muchos Estados Partes. Es especialmente importante aclarar el ámbito de aplicación de la Convención en los Estados en los que ésta se aplica directamente en el derecho interno y en otros en los que se afirma que la Convención tiene “rango de disposición constitucional” o ha sido incorporada en el derecho interno.

20. El Comité acoge con satisfacción la incorporación de la Convención al derecho interno, incorporación que es el procedimiento tradicional de aplicación de los instrumentos internacionales de derechos humanos en algunos Estados, pero no en todos ellos. La incorporación debe significar que las disposiciones de la Convención pueden ser invocadas directamente ante los tribunales y ser aplicada por las autoridades nacionales y que la Convención prevalece en caso de conflicto con la legislación interna o la práctica común. La incorporación, por sí sola no evita la necesidad de hacer que todo el derecho interno pertinente, incluso el derecho local o consuetudinario, se ajuste a la Con-



vencción. En caso de conflicto en la legislación, siempre debe prevalecer la Convención, conforme al artículo 27 de la Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados. Cuando un Estado delegue poderes para legislar en los gobiernos regionales o territoriales federados, deberá exigir asimismo a esos gobiernos subsidiarios que legislen en el marco de la Convención y garanticen su aplicación efectiva (véanse también los párrafos 40 y siguientes *infra*).

21. Algunos Estados han indicado al Comité que la inclusión en su Constitución de garantías de los derechos para “todos” es suficiente para garantizar el respeto de esos derechos en el caso de los niños. El criterio para saber si es así consiste en determinar si, en el caso de los niños, los derechos aplicables tienen efectividad realmente y se pueden invocar directamente ante los tribunales. El Comité acoge con satisfacción la inclusión de artículos sobre los derechos del niño en las constituciones nacionales, reflejando así los principios clave de la Convención, lo que contribuye a subrayar la idea esencial de la Convención: que los niños, al igual que los adultos, son titulares de los derechos humanos. Sin embargo, esa inclusión no garantiza automáticamente que se respeten los derechos de los niños. A fin de promover la plena aplicación de esos derechos, incluido, cuando proceda, el ejercicio de los derechos por los propios niños, puede ser necesario adoptar disposiciones adicionales, legislativas o de otra índole.

22. El Comité destaca, en particular, la importancia de que el derecho interno refleje los principios generales establecidos en la Convención (arts. 2, 3, 6; véase el párrafo 12 *supra*). El Comité acoge con satisfacción la refundición de la legislación relativa a los derechos del niño, que puede subrayar y poner de relieve los principios de la Convención. Sin embargo, el Comité señala que es fundamental además que todas las leyes “sectoriales” pertinentes (sobre la educación, la salud, la justicia, etc.) reflejen de manera coherente los principios y las normas de la Convención.

23. El Comité alienta a todos los Estados Partes a que promulguen y apliquen dentro de su jurisdicción disposiciones jurídicas que sean más conducentes a la realización de los derechos del niño que las contenidas en la Convención, teniendo en cuenta el artículo 41. El Comité subraya que los demás instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos se aplican a todas las personas de menos de 18 años de edad.

V. POSIBILIDAD DE INVOCAR LOS DERECHOS ANTE LOS TRIBUNALES

24. Para que los derechos cobren sentido, se debe disponer de recursos efectivos para reparar sus violaciones. Esta exigencia está implícita en la Convención, y se hace referencia a ella sistemáticamente en los otros seis principales instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos. La situación especial y dependiente de los niños les crea dificultades reales cuando los niños quieren interponer recursos por la violación de sus derechos. Por consiguiente, los Estados deben tratar particularmente de lograr que los niños y sus representantes puedan recurrir a procedimientos eficaces que tengan en cuenta las circunstancias de los niños. Ello debería incluir el suministro de información adaptada a las necesidades del niño, el asesoramiento, la promoción, incluido el apoyo a la autopromoción, y el acceso a procedimientos independientes de denuncia y a los tribunales con la asistencia letrada y de otra índole necesaria. Cuando se comprueba que se han violado los derechos, debería existir una reparación apropiada, incluyendo una indemnización, y, cuando sea necesario, la



adopción de medidas para promover la recuperación física y psicológica, la rehabilitación y la reintegración, según lo dispuesto en el artículo 39.

25. Como se ha señalado en el párrafo 6 *supra*, el Comité subraya que los derechos económicos, sociales y culturales, así como los derechos civiles y políticos, deben poder invocarse ante los tribunales. Es esencial que en la legislación nacional se establezcan derechos lo suficientemente concretos como para que los recursos por su infracción sean efectivos.

VI. DISPOSICIONES ADMINISTRATIVAS Y DE OTRA ÍNDOLE

26. El Comité no puede prescribir en detalle las medidas que cada Estado Parte considerará apropiadas para garantizar la aplicación efectiva de la Convención. Sin embargo, basándose en la experiencia adquirida en su primer decenio durante el examen de los informes de los Estados Partes, así como en su diálogo continuo con los gobiernos, con los organismos y organismos conexos de las Naciones Unidas, con las ONG y con otros órganos competentes, el Comité ha recogido en el presente documento algunos consejos esenciales para los Estados.

27. El Comité cree que la aplicación efectiva de la Convención exige una coordinación intersectorial visible para reconocer y realizar los derechos del niño en toda la administración pública, entre los diferentes niveles de la administración y entre la administración y la sociedad civil, incluidos especialmente los propios niños y jóvenes. Invariablemente, muchos departamentos gubernamentales diferentes y otros órganos gubernamentales o cuasi gubernamentales influyen en las vidas de los niños y en el goce de sus derechos. Hay pocos departamentos gubernamentales, si es que hay alguno, que no tengan efectos, directos o indirectos, en la vida de los niños. Es necesaria una vigilancia rigurosa de la aplicación, vigilancia que debería incorporarse al proceso de gobierno a todos los niveles, pero también una vigilancia independiente por parte de las instituciones nacionales de derechos humanos, las ONG y otras entidades.

A. Elaboración de una amplia estrategia nacional basada en la Convención

28. La administración pública, en su conjunto y en todos sus niveles, si se quiere que promueva y respete los derechos del niño, debe trabajar sobre la base de una estrategia nacional unificadora, amplia, fundada en los derechos y basada en la Convención.

29. El Comité encomia la elaboración de una amplia estrategia nacional, o plan nacional de acción en favor de los niños, basada en la Convención. El Comité espera que los Estados Partes tengan en cuenta las recomendaciones formuladas en sus observaciones finales sobre los informes periódicos cuando elaboren y revisen sus estrategias nacionales. Esa estrategia, si se quiere que sea eficaz, ha de guardar relación con la situación de todos los niños y con todos los derechos reconocidos en la Convención. La estrategia deberá elaborarse mediante un proceso de consulta, incluso con los niños y los jóvenes y con las personas que viven y trabajan con ellos. Como se ha señalado más arriba (párr. 12), para celebrar consultas serias con los niños es necesario que haya una documentación y unos y procesos especiales que tengan en cuenta la sensibilidad del niño; no se trata simplemente de hacer extensivo a los niños el acceso a los procesos de los adultos.



30. Será necesario concentrarse especialmente en determinar los grupos de niños marginados y desfavorecidos y darles prioridad. El principio de no discriminación enunciado en la Convención exige que todos los derechos garantizados por la Convención se reconozcan para todos los niños dentro de la jurisdicción de los Estados. Como se ha señalado más arriba (párr. 12), el principio de no discriminación no impide que se adopten medidas especiales para disminuir la discriminación.

31. Para conferir autoridad a la estrategia, es necesario que ésta se apruebe al más alto nivel de gobierno. Asimismo, es preciso que se vincule a la planificación nacional del desarrollo y se incluya en los presupuestos nacionales; de otro modo, la estrategia puede quedar marginada fuera de los principales procesos de adopción de decisiones.

32. La estrategia no debe ser simplemente una lista de buenas intenciones, sino que debe comprender una descripción de un proceso sostenible destinado a dar efectividad a los derechos de los niños en todo el Estado y debe ir más allá de las declaraciones de política y de principio para fijar unos objetivos reales y asequibles en relación con toda la gama de derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos para todos los niños. La amplia estrategia nacional puede traducirse en planes nacionales de acción sectoriales, por ejemplo para la educación y la salud, en los que se establezcan objetivos específicos, se prevean medidas de aplicación selectivas y se asignen recursos financieros y humanos. La estrategia establecerá inevitablemente prioridades, pero no se deben descuidar ni diluir en modo alguno las obligaciones concretas que los Estados Partes han asumido en virtud de la Convención. Para aplicar la estrategia se debe disponer de los fondos necesarios, tanto humanos como financieros.

33. La elaboración de una estrategia nacional no es una tarea que se lleve a cabo una sola vez. Una vez preparada, la estrategia deberá ser ampliamente difundida en toda la administración pública y entre la población, incluidos los niños (una traducida a versiones adaptadas a las necesidades del niño, así como a los idiomas apropiados, y una vez presentada en las formas adecuadas). La estrategia deberá incluir disposiciones para la supervisión y el examen continuo, para la actualización periódica y para la presentación de informes periódicos al parlamento y a la población.

34. Los “planes nacionales de acción” a cuya elaboración se alentó a los Estados tras la primera Cumbre Mundial en favor de la Infancia, celebrada en 1990, guardaban relación con los compromisos particulares establecidos por los países que asistieron a la Cumbre. En 1993, en la Declaración y el Programa de Acción de Viena, aprobados por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, se instó a los Estados a que integraran la Convención sobre los Derechos del Niño en sus planes nacionales de acción en materia de derechos humanos

35. En el documento final del período extraordinario de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre la infancia, celebrado en 2002, también se exhorta a los Estados a que “formulen o refuercen, con carácter urgente, de ser posible para fines de 2003, planes de acción nacionales y, si procede, regionales, con un calendario concreto de objetivos y metas mensurables que se basen en el presente Plan de Acción [...]”. El Comité acoge con satisfacción los compromisos contraídos por los Estados para lograr los objetivos y metas establecidos en el período extraordinario de sesiones sobre la infancia y consignados



en el documento final, *Un mundo apropiado para los niños*. Sin embargo, el Comité subraya que el hecho de contraer compromisos especiales en reuniones mundiales no reduce en modo alguno las obligaciones jurídicas contraídas por los Estados Partes en virtud de la Convención. De igual forma, la preparación de planes de acción concretos en respuesta al período extraordinario de sesiones no disminuye la necesidad de una amplia estrategia de aplicación de la Convención.

Los Estados deberían integrar su respuesta al período extraordinario de sesiones de 2002 y a otras conferencias mundiales pertinentes en su estrategia global de aplicación de la Convención en su conjunto.

36. El documento final alienta asimismo a los Estados Partes a que “consideren la posibilidad de incluir en los informes que presenten al Comité de los Derechos del Niño información sobre las medidas adoptadas y los resultados obtenidos en la aplicación del presente Plan de Acción”. El Comité aprueba esta propuesta, se compromete a supervisar los progresos realizados para cumplir los compromisos contraídos en el período extraordinario de sesiones y dará nuevas orientaciones en sus directrices revisadas para la preparación de los informes periódicos que se han de presentar en virtud de la Convención.

B. Coordinación de la aplicación de los derechos del niño

37. Durante el examen de los informes de los Estados Partes, el Comité ha considerado casi invariablemente necesario alentar una mayor coordinación de los poderes públicos con miras a garantizar la aplicación efectiva: coordinación entre los departamentos de la administración central, entre las diferentes provincias y regiones, entre la administración central y otros niveles de la administración y entre los poderes públicos y la sociedad civil. La finalidad de la coordinación es velar por que se respeten todos los principios y normas enunciados en la Convención para todos los niños sometidos a la jurisdicción del Estado; hacer que las obligaciones dimanantes de la ratificación de la Convención o de la adhesión a ésta sean reconocidas no sólo por los principales departamentos cuyas actividades tienen considerables repercusiones sobre los niños (en las esferas de la educación, de la salud, del bienestar, etc.), sino también por todos los poderes públicos, incluidos, por ejemplo, los departamentos que se ocupan de las finanzas, de la planificación, del empleo y de la defensa, en todos los niveles.

38. El Comité considera que, dado que es un órgano creado en virtud de un tratado, no es aconsejable que intente prescribir unas disposiciones concretas que puedan ser apropiadas para los sistemas de gobierno, muy diferentes, de los distintos Estados Partes. Existen muchos modos oficiales y oficiosos de lograr una coordinación efectiva, por ejemplo los comités interministeriales e interdepartamentales para la infancia. El Comité propone que los Estados Partes, si no lo han hecho todavía, revisen los mecanismos del gobierno desde el punto de vista de la aplicación de la Convención y, en particular, de los cuatro artículos que establecen los principios generales (véase el párrafo 12 *supra*).

39. Muchos Estados Partes han establecido ventajosamente un departamento o dependencia concreto cercano al centro del gobierno, en algunos casos en la oficina del Presidente o Primer Ministro o en el gabinete, con el objetivo de coordinar la aplicación de los derechos y la política relativa



a la infancia. Como se ha señalado anteriormente, las medidas adoptadas por prácticamente todos los departamentos gubernamentales tienen repercusiones sobre la vida de los niños. No es posible concentrar en un único departamento las funciones de todos los servicios que se ocupan de los niños, y, en cualquier caso, hacerlo podría entrañar el peligro de marginar más a los niños en el gobierno. En cambio, una dependencia especial, si se le confiere autoridad de alto nivel (informar directamente, por ejemplo, al Primer Ministro, al Presidente o un comité del gabinete sobre las cuestiones relacionadas con la infancia), puede contribuir tanto a la consecución del objetivo general de hacer que los niños sean más visibles en el gobierno como a la coordinación para lograr que los derechos del niño se respeten en todo el gobierno y a todos los niveles del gobierno. Esa dependencia podría estar facultada para elaborar la estrategia general sobre la infancia y supervisar su aplicación, así como para coordinar la presentación de informes en virtud de la Convención.

C. Descentralización, federalización y delegación

40. El Comité ha considerado necesario insistir ante muchos Estados en que la descentralización del poder, mediante la transferencia y la delegación de facultades gubernamentales, no reduce en modo alguno la responsabilidad directa del gobierno del Estado Parte de cumplir sus obligaciones para con todos los niños sometidos a su jurisdicción, sea cual fuera la estructura del Estado.

41. El Comité reitera que, en toda las circunstancias, el Estado que ratificó la Convención o se adhirió a ella sigue siendo responsable de garantizar su plena aplicación en todos los territorios sometidos a su jurisdicción. En todo proceso de transferencia de competencias, los Estados Partes tienen que asegurarse de que las autoridades a las que se traspasan las competencias disponen realmente de los recursos financieros, humanos y de otra índole necesarios para desempeñar eficazmente las funciones relativas a la aplicación de la Convención. Los gobiernos de los Estados Partes han de conservar las facultades necesarias para exigir el pleno cumplimiento de la Convención por las administraciones autónomas o las autoridades locales y han de establecer mecanismos permanentes de vigilancia para que la Convención se respete y se aplique a todos los niños sometidos a su jurisdicción, sin discriminación. Además, han de existir salvaguardias para que la descentralización o la transferencia de competencias no conduzca a una discriminación en el goce de los derechos de los niños en las diferentes regiones.

D. Privatización

42. El proceso de privatización de los servicios puede tener graves repercusiones sobre el reconocimiento y la realización de los derechos del niño. El Comité dedicó su día de debate general de 2002 al tema “El sector privado como proveedor de servicios y su función en la realización de los derechos del niño”, y definió el sector privado en el sentido de que abarca las empresas, las ONG y otras asociaciones privadas con y sin fines de lucro. Tras ese día de debate general, el Comité adoptó recomendaciones concretas que señaló a la atención de los Estados Partes.

43. El Comité subraya que los Estados Partes en la Convención tienen la obligación jurídica de respetar y promover los derechos del niño con arreglo a lo dispuesto en la Convención, lo que incluye la obligación de velar por que los proveedores privados de servicios actúen de conformidad con sus disposiciones, creándose así obligaciones indirectas para esas entidades.



44. El Comité pone de relieve que el hecho de permitir que el sector privado preste servicios, dirija instituciones, etc. no reduce en modo alguno la obligación del Estado de garantizar el reconocimiento y la realización plenos de todos los derechos enunciados en la Convención a todos los niños sometidos a su jurisdicción (párrafo 1 del artículo 2 y párrafo 2 del artículo 3). El párrafo 1 del artículo 3 dispone que, en todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño. El párrafo 3 del artículo 3 exige el establecimiento de las normas apropiadas por los órganos competentes (órganos con la competencia jurídica adecuada), particularmente en la esfera de la salud, sobre el volumen y la idoneidad de su personal. Ello requiere una inspección rigurosa para asegurar el cumplimiento de la Convención. El Comité propone que se establezca un mecanismo o proceso permanente de supervisión para velar por que todos los proveedores públicos y privados de servicios respeten la Convención.

E. Vigilancia de la aplicación: necesidad de valorar y evaluar los efectos sobre los niños

45. Para que el interés superior del niño (párrafo 1 del artículo 3) sea una consideración primordial a la que se atienda, y para que todas las disposiciones de la Convención se respeten al promulgar disposiciones legislativas y formular políticas en todos los niveles de los poderes públicos, así como al aplicar esas disposiciones legislativas y esas políticas en todos los niveles, se requiere un proceso continuo de valoración de los efectos sobre los niños (previendo las consecuencias de cualquier proyecto de ley o propuesta de política o de asignación presupuestaria que afecte a los niños y al disfrute de sus derechos) y de evaluación de los efectos sobre los niños (juzgando las consecuencias reales de la aplicación). Este proceso tiene que incorporarse, a todos los niveles de gobierno y lo antes posible, en la formulación de políticas.

46. La autovigilancia y la evaluación son una obligación para los gobiernos. No obstante, el Comité considera asimismo esencial que exista una vigilancia independiente de los progresos logrados en la aplicación por parte, por ejemplo, de los comités parlamentarios, las ONG, las instituciones académicas, las asociaciones profesionales, los grupos de jóvenes y las instituciones independientes que se ocupan de los derechos humanos (véase el párrafo 65 *infra*).

47. El Comité encomia a algunos Estados que han promulgado disposiciones legislativas que exigen que se preparen y presenten al parlamento y a la población informes oficiales sobre el análisis de los efectos. Cada Estado debería considerar de qué manera puede garantizar el cumplimiento del párrafo 1 del artículo 3 y hacerlo de modo que promueva más la integración visible de los niños en la formulación de políticas y la sensibilización sobre sus derechos.

F. Reunión de datos y análisis y elaboración de indicadores

48. La reunión de datos suficientes y fiables sobre los niños, desglosados para poder determinar si hay discriminaciones o disparidades en la realización de sus derechos, es parte esencial de la aplicación. El Comité recuerda a los Estados Partes que es necesario que la reunión de datos abarque toda la infancia, hasta los 18 años. También es necesario que la recopilación de datos se coordine en todo el territorio a fin de que los indicadores sean aplicables a nivel nacional. Los Estados deben



colaborar con los institutos de investigación pertinentes y fijarse como objetivo el establecimiento de un panorama completo de los progresos alcanzados en la aplicación, con estudios cualitativos y cuantitativos. Las directrices en materia de presentación de informes aplicables a los informes periódicos exigen que se recojan datos estadísticos desglosados detallados y otra información que abarque todas las esferas de la Convención. Es fundamental no sólo establecer sistemas eficaces de reunión de datos, sino también hacer que los datos recopilados se evalúen y utilicen para valorar los progresos realizados en la aplicación, para determinar los problemas existentes y para informar sobre toda la evolución de las políticas relativas a la infancia. La evaluación requiere la elaboración de indicadores sobre todos los derechos garantizados por la Convención.

49. El Comité encomia a los Estados Partes que han empezado a publicar amplios informes anuales sobre la situación de los derechos del niño en su jurisdicción. La publicación y la extensa difusión de esos informes, así como los debates sobre ellos, incluso en el parlamento, puede llevar a la amplia participación pública en la aplicación. Las traducciones, incluidas las versiones adaptadas a los niños, son fundamentales para lograr la participación de los niños y de los grupos minoritarios en el proceso.

50. El Comité subraya que, en muchos casos, sólo los propios niños están en condiciones de decir si se reconocen y realizan plenamente sus derechos. Es probable que las entrevistas con los niños y la utilización de los niños como investigadores (con las salvaguardias adecuadas) constituya una importante manera de averiguar, por ejemplo, hasta qué punto sus derechos civiles, incluido el derecho fundamental consagrado en el artículo 12 a que se escuchen y tengan debidamente en cuenta sus opiniones, se respetan en la familia, la escuela, etc.

G. Visibilidad de los niños en los presupuestos

51. En sus directrices para la presentación de informes y en el examen de los informes de los Estados Partes, el Comité ha prestado mucha atención a la determinación y el análisis de los recursos destinados a los niños en los presupuestos nacionales y en otros presupuestos. Ningún Estado puede decir si para dar efectividad a los derechos económicos, sociales y culturales está adoptando medidas “hasta el máximo de los recursos de que disponga”, como lo dispone el artículo 4, a menos que pueda determinar la proporción de los presupuestos nacionales y de otros presupuestos que se destinan al sector social y, dentro de éste, a los niños, tanto directa como indirectamente. Algunos Estados han afirmado que no es posible analizar así los presupuestos nacionales. Sin embargo, otros lo han hecho y publican “presupuestos para la infancia” anuales. El Comité necesita saber qué medidas se han adoptado en todos los niveles de gobierno para que la planificación y la adopción de decisiones, en particular presupuestarias, en los sectores económico y social, se lleven a cabo teniendo como consideración primordial el interés superior del niño, y para que los niños, incluidos especialmente los grupos de niños marginados y desfavorecidos, estén protegidos contra a los efectos negativos de las políticas económicas o de los declives financieros.

52. El Comité, subrayando que las políticas económicas no son nunca neutrales en sus consecuencias sobre los derechos del niño, expresa su profunda preocupación por los frecuentes efectos negativos que tienen sobre los niños los programas de ajuste estructural y la transición a una economía de mercado. Las obligaciones relativas a la aplicación establecidas en el artículo 4 y en otras



disposiciones de la Convención exigen una rigurosa vigilancia de los efectos de esos cambios y el ajuste de las políticas para proteger los derechos económicos, sociales y culturales del niño.

H. Formación y fomento de la capacidad

53. El Comité pone de relieve la obligación de los Estados de promover la formación y el fomento de la capacidad de todos los que participan en el proceso de aplicación (funcionarios del Estado, parlamentarios y miembros de la judicatura) y de todos los que trabajan con los niños y para los niños. Entre ellos figuran, por ejemplo, los dirigentes comunitarios y religiosos, los maestros, los trabajadores sociales y otros profesionales, incluidos los que trabajan con niños en instituciones y lugares de detención, la policía y las fuerzas armadas, incluidas las fuerzas de mantenimiento de la paz, las personas que trabajan en los medios de difusión y otros muchos. La formación tiene que ser sistemática y continua e incluir la capacitación inicial y el reciclaje. La formación tiene por objeto destacar la situación del niño como titular de derechos humanos, hacer que se conozca y se comprenda mejor la Convención y fomentar el respeto activo de todas sus disposiciones. El Comité espera que la Convención se vea reflejada en los programas de formación profesional, en los códigos de conducta y en los programas de estudio en todos los niveles. Por supuesto, se debe promover la comprensión y el conocimiento de los derechos humanos entre los propios niños, mediante el programa de estudios en la escuela y de otras maneras (véanse también el párrafo 69 *infra* y la Observación general del Comité N° 1 (2001) sobre los propósitos de la educación).

54. Las directrices del Comité para la preparación de los informes periódicos mencionan muchos aspectos de la capacitación, incluida la capacitación de especialistas, que son fundamentales para que todos los niños disfruten de sus derechos. La Convención destaca, en su preámbulo y en muchos artículos, la importancia de la familia. Es particularmente importante que la promoción de los derechos del niño se integre en la preparación para la paternidad y en la formación de los padres.

55. Se debería proceder a una evaluación periódica de la eficacia de la capacitación en la que se examinase no sólo el conocimiento de la Convención y de sus disposiciones sino también la medida en que ésta ha contribuido a crear actitudes y prácticas que promuevan activamente el disfrute de los derechos del niño.

I. Cooperación con la sociedad civil

56. La aplicación de la Convención es una obligación para los Estados Partes, pero es necesario que participen todos los sectores de la sociedad, incluidos los propios niños. El Comité reconoce que la obligación de respetar y garantizar los derechos del niño se extiende en la práctica más allá del Estado y de los servicios e instituciones controlados por el Estado para incluir a los niños, a sus padres, a las familias más extensas y a otros adultos, así como servicios y organizaciones no estatales. El Comité está de acuerdo, por ejemplo, con la Observación general N° 14 (2000) del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales sobre el derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud, en cuyo párrafo 42 se establece que: “Si bien sólo los Estados son Partes en el Pacto y, por consiguiente, son los que, en definitiva, tienen la obligación de rendir cuentas por cumplimiento de éste, todos los integrantes de la sociedad particulares, incluidos los profesionales de la salud, las familias, las comunidades locales, las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales,



las organizaciones de la sociedad civil y el sector de la empresa privada tienen responsabilidades en cuanto a la realización del derecho a la salud. Por consiguiente, los Estados Partes deben crear un clima que facilite el cumplimiento de esas responsabilidades”.

57. El artículo 12 de la Convención, como ya se ha subrayado (véase el párrafo 12 *supra*), exige que se tengan debidamente en cuenta las opiniones del niño en todos los asuntos que le afectan, lo que incluye claramente la aplicación de “su” Convención.

58. El Estado debe colaborar estrechamente con las ONG en el sentido más amplio, al tiempo que respeta su autonomía. Esas ONG comprenden, por ejemplo, las ONG de derechos humanos, las organizaciones dirigidas por niños y jóvenes, los grupos de jóvenes, los grupos de padres y de familias, los grupos religiosos, las instituciones académicas y las asociaciones profesionales. Las ONG desempeñaron una función esencial en la redacción de la Convención, y su participación en el proceso de aplicación es vital.

59. El Comité acoge con satisfacción la creación de coaliciones y alianzas de ONG dedicadas a la promoción, protección y vigilancia de los derechos del niño e insta a los gobiernos a que les den un apoyo imparcial y a que establezcan relaciones oficiales y oficiosas positivas con ellos. La participación de las ONG en el proceso de preparación de informes en virtud de la Convención, en el marco de la definición de “órganos competentes” dada en el apartado a) del artículo 45, ha dado en muchos casos un impulso real al proceso de aplicación y de preparación de informes. El Grupo de las Organizaciones no Gubernamentales encargado de la Convención sobre los Derechos del Niño ha influido de forma muy favorable, importante y positiva en el proceso de preparación de informes y en otros aspectos de la labor del Comité. El Comité subraya en sus orientaciones para la preparación de informes que el proceso de preparar un informe “debe ser tal que estimule y facilite la participación popular y el control de las políticas gubernamentales por parte del público” . Los medios de difusión pueden prestar una valiosa colaboración en el proceso de aplicación (véase también el párrafo 70).

J. Cooperación internacional

60. El artículo 4 pone de relieve que la aplicación de la Convención es una actividad de cooperación para todos los Estados del mundo. Este artículo y otros artículos de la Convención hacen hincapié en la necesidad de cooperación internacional . La Carta de las Naciones Unidas (arts. 55 y 56) establece los objetivos generales en materia de cooperación internacional económica y social y los Miembros se comprometen en virtud de la Carta “a tomar medidas conjuntas o separadamente, en cooperación con la Organización” para la realización de estos propósitos. En la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas y en reuniones mundiales, entre ellas el período extraordinario de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre la infancia, los Estados se han comprometido, en particular, a realizar actividades de cooperación internacional para eliminar la pobreza.

61. El Comité señala a los Estados Partes que la Convención debe constituir el marco de la asistencia internacional para el desarrollo relacionada directa o indirectamente con los niños y que los programas de los Estados donantes deben basarse en los derechos. El Comité insta a



los Estados a que alcancen las metas acordadas internacionalmente, incluida la meta de la asistencia internacional para el desarrollo fijada por las Naciones Unidas en el 0,7% del producto interno bruto. Se reiteró ese objetivo, junto con otras metas, en el Consenso de Monterrey de la Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo celebrada en 2002. El Comité alienta a los Estados Partes que reciban ayuda y asistencia internacionales a que destinen una parte considerable de esa ayuda específicamente a los niños. El Comité espera que los Estados Partes puedan determinar anualmente la cuantía y la proporción del apoyo internacional que se destina a la realización de los derechos del niño.

62. El Comité apoya los objetivos de la iniciativa 20/20 para lograr el acceso universal a unos servicios sociales básicos de buena calidad de manera sostenible, como responsabilidad compartida de los países en desarrollo y de los países donantes. El Comité observa que las reuniones internacionales celebradas para examinar los progresos alcanzados han concluido que muchos Estados tendrán dificultades para dar efectividad a los derechos económicos y sociales fundamentales a menos que se asignen a ello más recursos y que se mejore la eficacia de la asignación de recursos. El Comité toma nota de las medidas adoptadas para reducir la pobreza en los países más endeudados mediante el documento de estrategia de lucha contra la pobreza, y alienta esas medidas. Como estrategia central impulsada por los países para alcanzar los objetivos de desarrollo del Milenio, el documento de estrategia de lucha contra la pobreza debe centrarse particularmente en los derechos del niño. El Comité insta a los gobiernos, a los donantes y a la sociedad civil a que velen por que se conceda especial prioridad a los niños en la elaboración de documentos de estrategia de lucha contra la pobreza y en los enfoques sectoriales del desarrollo. Tanto los documentos de estrategia de lucha contra la pobreza como los enfoques sectoriales del desarrollo deben reflejar los principios de los derechos del niño, con un enfoque holístico y centrado en el niño que lo reconozca como titular de derechos y con la incorporación de metas y objetivos de desarrollo que sean pertinentes para los niños.

63. El Comité alienta a los Estados a que presten y utilicen, según proceda, asistencia técnica en el proceso de aplicación de la Convención. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACNUDH) y otros organismos de las Naciones Unidas y organismos conexos de las Naciones Unidas pueden prestar asistencia técnica en lo que se refiere a muchos aspectos de la aplicación. Se alienta a los Estados Partes a que indiquen su interés por la asistencia técnica en los informes que presenten en virtud de la Convención.

64. Al promover la cooperación internacional y la asistencia técnica, todos los organismos de las Naciones Unidas y organismos conexos de las Naciones Unidas deben guiarse por la Convención y dar un lugar central a los derechos del niño en todas sus actividades. Esos organismos deberían tratar, dentro de su ámbito de influencia, de que la cooperación internacional se destine a ayudar a los Estados a cumplir las obligaciones que han contraído en virtud de la Convención. De igual modo, el Grupo del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización Mundial del Comercio deberían velar por que sus actividades relacionadas con la cooperación internacional y el desarrollo económico tengan como consideración primordial el interés superior del niño y promuevan la plena aplicación de la Convención.



K. Instituciones independientes de derechos humanos

65. En su Observación general N° 2 (2002), titulada “El papel de las instituciones nacionales independientes de derechos humanos en la promoción y protección de los derechos del niño”, el Comité “considera que el establecimiento de tales órganos forma parte del compromiso asumido por los Estados Partes al ratificar la Convención de garantizar su aplicación y promover la realización universal de los derechos del niño”. Las instituciones independientes de derechos humanos complementan las estructuras estatales efectivas que se ocupan de la infancia; el elemento esencial es la independencia: “El papel de las instituciones nacionales de derechos humanos es vigilar de manera independiente el cumplimiento por el Estado de las obligaciones contraídas en virtud de la Convención y los progresos logrados en la aplicación de la Convención y hacer todo lo posible para que se respeten plenamente los derechos del niño. Si bien ello puede requerir que la institución elabore proyectos para mejorar la promoción y protección de los derechos del niño, no debe dar lugar a que el gobierno delegue sus obligaciones de vigilancia en la institución nacional. Es esencial que las instituciones se mantengan totalmente libres de establecer su propio programa y determinar sus propias actividades”. La Observación general N° 2 da orientaciones detalladas sobre el establecimiento y el funcionamiento de las instituciones independientes de derechos humanos que se ocupan de la infancia.

- 1. Artículo 42 - Dar a conocer la Convención a los adultos y a los niños.** “Los Estados Partes se comprometen a dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la Convención por medios eficaces y apropiados, tanto a los adultos como a los niños”.

66. Las personas necesitan saber qué derechos tienen. Tradicionalmente, en la mayoría de las sociedades, si no en todas, no se ha considerado a los niños como titulares de derechos. Por lo tanto, el artículo 42 reviste una importancia especial. Si los adultos que rodean a los niños, sus padres y otros parientes, los maestros y las personas que se ocupan de ellos no comprenden las repercusiones de la Convención, y sobre todo su confirmación de la igualdad de condición de los niños como titulares de derechos, es muy improbable que los derechos consagrados en la Convención se realicen para muchos niños.

67. El Comité propone que los Estados formulen una amplia estrategia para dar a conocer la Convención en toda la sociedad. Esto debería incluir información sobre los órganos, tanto gubernamentales como independientes, que participan en la aplicación y en la vigilancia y sobre la manera en que se puede tomar contacto con ellos. Al nivel más básico, es necesario que el texto de la Convención tenga amplia difusión en todos los idiomas (y el Comité elogia la recopilación de traducciones oficiales y extraoficiales de la Convención realizada por el ACNUDH). Es necesario que haya una estrategia para la divulgación de la Convención entre los analfabetos. El UNICEF y las ONG han creado en muchos países versiones de la Convención al alcance de los niños de diversas edades, proceso que el Comité acoge con satisfacción y alienta; esos organismos también deberían informar a los niños sobre las fuentes de ayuda y de asesoramiento con que cuentan.

68. Los niños necesitan conocer sus derechos, y el Comité atribuye especial importancia a la inclusión de los estudios sobre la Convención y sobre los derechos humanos en general en el pro-



grama de estudios de las escuelas en todas sus etapas. A este respecto, hay que tener presente la Observación general N° 1 (2001) del Comité, titulada “Propósitos de la educación (art. 29, párr. 1). En el párrafo 1 del artículo 29 se afirma que la educación del niño deberá estar encaminada a “Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales”. En la Observación general se subraya lo siguiente: “La educación en la esfera de los derechos humanos debe facilitar información sobre el contenido de los tratados de derechos humanos, pero los niños también deben aprender lo que son esos derechos observando la aplicación en la práctica de las normas de derechos humanos, ya sea en el hogar, en la escuela o en la comunidad. La educación en la esfera de los derechos humanos debe constituir un proceso integral que se prolongue toda la vida y empiece con la manifestación de valores de derechos humanos en la vida y las experiencias cotidianas de los niños”.

69. De manera similar, los estudios sobre la Convención tienen que estar integrados en la formación inicial y en la formación en el empleo de todos los que se dedican a trabajar con los niños y para los niños (véase más arriba, párr. 53). El Comité recuerda a los Estados Partes las recomendaciones que formuló tras su reunión sobre medidas generales de aplicación celebrada para conmemorar el décimo aniversario de la adopción de la Convención, en la que recordó que “la difusión y las campañas de sensibilización sobre los derechos del niño alcanzan su máxima eficacia cuando se conciben como un proceso de cambio social, de interacción y de diálogo y no cuando se pretende sentar cátedra. Todos los sectores de la sociedad, incluidos los niños y jóvenes, deberían participar en las campañas de sensibilización. Los niños, incluidos los adolescentes, tienen derecho a participar en las campañas de sensibilización sobre sus derechos hasta donde lo permitan sus facultades en evolución”.

“El Comité recomienda que se hagan todos los esfuerzos necesarios para que la formación en materia de derechos del niño tenga carácter práctico y sistemático y se integre en la formación profesional normal a fin de sacar el máximo partido de sus efectos y sostenibilidad. La formación en materia de derechos humanos debe utilizar métodos de participación e impartir a los profesionales los conocimientos y las actitudes necesarias para interactuar con los niños y jóvenes sin menoscabo de sus derechos, su dignidad ni el respeto por su propia persona.”

70. Los medios de difusión pueden desempeñar un papel crucial en la divulgación y comprensión de la Convención, y el Comité promueve su participación voluntaria en ese proceso, participación que puede ser estimulada por los gobiernos y las ONG

Artículo 44 6) - Dar amplia difusión a los informes preparados con arreglo a la Convención. “Los Estados Partes darán a sus informes una amplia difusión entre el público de sus países respectivos”.

71. Si la presentación de informes en virtud de la Convención ha de desempeñar el importante papel que le corresponde en el proceso de aplicación a nivel nacional, es necesario que los adultos y los niños de todo el Estado Parte la conozcan. El proceso de preparación de informes proporciona una forma singular de rendir cuentas en el plano internacional sobre la manera en que los Estados tratan a los niños y sus derechos. Sin embargo, a menos que los informes se divulguen y se debatan constructivamente a nivel nacional, es poco probable que ese proceso tenga consecuencias notables sobre las vidas de los niños.



72. La Convención exige explícitamente a los Estados que den a sus informes amplia difusión entre el público; ello debería hacerse al presentarlos al Comité. Los informes deberían ser verdaderamente accesibles, por ejemplo mediante su traducción a todos los idiomas, su presentación en formas apropiadas para los niños y para las personas discapacitadas, etc. Internet puede ayudar en gran medida a esa divulgación, y se insta enérgicamente a los gobiernos y a los parlamentos a que publiquen los informes en sus sitios en la Red.

73. El Comité insta a los Estados a que den amplia difusión al resto de la documentación relativa al examen de los informes que presenten con arreglo a la Convención, a fin de promover un debate constructivo e informar sobre el proceso de aplicación a todos los niveles. En particular, las observaciones finales del Comité deberían divulgarse entre el público, incluidos los niños, y ser objeto de un debate detallado en el Parlamento. Las organizaciones, en particular las ONG, independientes que se ocupan de los derechos humanos pueden desempeñar un papel fundamental al dar una mayor difusión al debate. Las actas resumidas del examen de los representantes del Gobierno por el Comité ayudan a comprender el proceso y las exigencias del Comité y también deberían difundirse y debatirse.

Anexo I

RATIFICACIÓN DE OTROS INSTRUMENTOS INTERNACIONALES CLAVE RELATIVOS A LOS DERECHOS HUMANOS

Como se observó en el párrafo 17 de la presente Observación general, el Comité de los Derechos del Niño, en su examen de las medidas generales de aplicación, y teniendo en cuenta los principios de la indivisibilidad y la interdependencia de los derechos humanos, insta invariablemente a los Estados Partes a que, si todavía no lo han hecho, ratifiquen los dos Protocolos Facultativos de la Convención sobre los Derechos del Niño (sobre la participación de niños en los conflictos armados y sobre la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía), así como los otros seis principales instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos. Durante su diálogo con los Estados Partes, el Comité los alienta frecuentemente a que examinen la posibilidad de ratificar otros instrumentos internacionales pertinentes. A continuación se da una lista no exhaustiva de esos instrumentos. El Comité actualizará periódicamente esa lista.

Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos;

Segundo Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, relativo a la abolición de la pena de muerte;

Protocolo Facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer;

Protocolo Facultativo de la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes;

Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza;



Convenio N° 29 de la OIT sobre el trabajo forzoso, de 1930;

Convenio N° 105 de la OIT sobre la abolición del trabajo forzoso, de 1957;

Convenio N° 138 de la OIT sobre la edad mínima de admisión al empleo, de 1973;

Convenio N° 182 de la OIT sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil, de 1999;

Convenio N° 183 de la OIT sobre la protección de la maternidad, de 2000;

Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, de 1951, enmendada por el Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados, de 1967;

Convenio para la represión de la trata de personas y de la explotación de la prostitución ajena (1949);

Convención sobre la Esclavitud (1926);

Protocolo para modificar la Convención sobre la Esclavitud (1953);

Convención suplementaria sobre la abolición de la esclavitud, la trata de esclavos y las instituciones y prácticas análogas a la esclavitud (1956);

Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional, de 2000;

Convenio de Ginebra relativo a la protección debida a las personas civiles en tiempo de guerra;

Protocolo adicional a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales (Protocolo I);

Protocolo adicional a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional (Protocolo II);

Convención sobre la Prohibición del Empleo, Almacenamiento, Producción y Transferencia de Minas Antipersonal y sobre su Destrucción;

Estatuto de la Corte Penal Internacional;

Convenio de La Haya sobre la Protección de los Niños y la Cooperación en materia de Adopción Internacional;

Convención de La Haya sobre los aspectos civiles del secuestro internacional de niños;

Convenio relativo a la competencia, la ley aplicable, el reconocimiento, la ejecución y la cooperación en materia de responsabilidad parental y de medidas de protección de los niños, de 1996.





Convención sobre los Derechos del Niño

Distr. general
17 de marzo de 2003
Español
Original: inglés

COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

32º período de sesiones

13 a 31 de enero de 2003

OBSERVACIÓN GENERAL Nº 3 (2003)

El VIH/SIDA y los derechos del niño

I. INTRODUCCIÓN³³

1. La epidemia del VIH/SIDA ha cambiado radicalmente el mundo en que viven los niños. Millones de ellos han sido infectados, otros han muerto y muchos más se han visto gravemente afectados por la propagación del VIH en sus familias y comunidades. La epidemia afecta la vida cotidiana de los menores y agudiza la victimización y la marginación de los niños, en particular de los que viven en circunstancias especialmente difíciles. El VIH/SIDA no es un problema exclusivo de algunos países, sino de todo el mundo. Para limitar realmente sus efectos en la infancia es preciso que todos los Estados concierten iniciativas bien definidas en todas las fases de su formulación.

2. En un principio se creyó que la epidemia afectaría únicamente de manera marginal a los niños. Sin embargo, la comunidad internacional ha descubierto que, por desgracia, los niños son uno de los grupos afectados por el problema. Según el Programa conjunto de las Naciones Unidas sobre

33 En su 17º período de sesiones (1998), el Comité de los Derechos del Niño celebró un debate general sobre el tema del VIH/SIDA y los derechos del niño, en el que se recomendó que se adoptasen varias medidas, incluida la de facilitar el empeño de los Estados Partes por atender los problemas relacionados con el VIH/SIDA y los derechos del niño. Los derechos humanos en relación con el VIH/SIDA también se examinaron en la Reunión de Presidentes de órganos creados en virtud de tratados de derechos humanos en 1997, así como por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. Asimismo, la Comisión de Derechos Humanos durante más de un decenio ha venido examinando todos los años la cuestión del VIH/SIDA. El Programa conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) han hecho hincapié, en todos los aspectos de su labor, en los derechos del niño en relación con el VIH/SIDA. Las actividades llevadas a cabo en el marco de la Campaña Mundial contra el SIDA en 1997 se centraron en “Los niños en un mundo con SIDA”, y en 1998 el lema fue “La Fuerza del cambio: con los jóvenes en Campaña contra el SIDA”. El ONUSIDA y la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos también prepararon el documento titulado Derechos humanos-El VIH/SIDA y los derechos humanos-Directrices internacionales (1998) y la directriz revisada 6 (2002), a fin de promover y proteger los derechos humanos en el marco del VIH/SIDA. En el plano político internacional, los derechos relacionados con el VIH/SIDA fueron reconocidos en la “Declaración de compromiso de lucha contra el VIH/SIDA”, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su período extraordinario de sesiones sobre el VIH/SIDA, en la resolución titulada “Un mundo apropiado para los niños”, aprobada por la Asamblea General en su período extraordinario de sesiones sobre la infancia y en otros documentos internacionales y regionales.



el VIH/SIDA (ONUSIDA), las últimas tendencias son alarmantes: en la mayoría de las zonas del mundo, el grueso de las nuevas infecciones se produce entre jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y los 24 años, y a veces incluso a una edad más temprana. Cada vez es mayor el número de mujeres, incluidas las muchachas, que resultan infectadas. En la mayoría de las regiones del mundo, la gran mayoría de las mujeres infectadas no conocen su estado y no son conscientes de que pueden infectar a sus hijos. Así, pues, en estos últimos tiempos, muchos Estados han registrado un incremento de la mortalidad de lactantes y de la mortalidad infantil.

Los adolescentes también son vulnerables al VIH/SIDA porque su primera experiencia sexual a veces se verifica en un entorno en el que no tienen acceso a información u orientación adecuadas. También están expuestos a un gran riesgo los niños que consumen drogas.

3. No obstante, todos los niños pueden verse en una situación de vulnerabilidad por las circunstancias concretas de su vida, en particular: a) los niños infectados con el VIH/SIDA; b) los niños afectados por la epidemia a causa de la pérdida de un familiar que se ocupaba de ellos o de un docente en razón de las presiones que las consecuencias ejercen en sus familias o comunidades, o de ambas cosas; y c) los niños que están más expuestos a ser infectados o afectados.

II. LOS OBJETIVOS DE LA PRESENTE OBSERVACIÓN GENERAL

4. Los objetivos de la presente Observación general son:

- a) Profundizar en la definición y fortalecer la comprensión de los derechos humanos de los niños que viven en el entorno del VIH/SIDA;
- b) Promover la observancia de los derechos humanos del niño en el marco del VIH/SIDA garantizados con arreglo a la Convención sobre los Derechos del Niño (en lo sucesivo, “la Convención”);
- c) Determinar las medidas y las mejores prácticas para que los Estados hagan efectivos en mayor medida los derechos relacionados con la prevención del VIH/SIDA y el apoyo, la atención y la protección de los niños infectados por esta pandemia o afectados por ella;
- d) Contribuir a la formulación y la promoción de planes de acción, estrategias, leyes, políticas y programas orientados a los niños a fin de combatir la propagación y mitigar los efectos del VIH/SIDA en los planos nacional e internacional.

5. La cuestión de los niños y el VIH/SIDA es un asunto considerado primordialmente médico o de salud, aunque en realidad engloba cuestiones muy diversas. Es fundamental a este respecto el derecho a la salud (artículo 24 de la Convención). El VIH/SIDA tiene efectos tan profundos en la vida de todos los niños que incide en todos sus derechos -civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Los derechos consagrados en los principios generales de la Convención el derecho a ser protegido contra toda forma de discriminación (art. 2), el derecho del niño a que sus intereses merezcan una consideración primordial (art. 3), el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo (art. 6) y el



derecho a que se tenga debidamente en cuenta su opinión (art. 12)- deberían, pues, ser los temas que orienten el examen del VIH/SIDA a todos los niveles de prevención, tratamiento, atención y apoyo.

6. Sólo podrán aplicarse medidas adecuadas para combatir el VIH/SIDA si se respetan cabalmente los derechos del niño y del adolescente. A este respecto, los derechos de mayor pertinencia, además de los enumerados en el párrafo 5 anterior, son los siguientes: el derecho a información y material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental (art. 17); el derecho, a título preventivo, a atención sanitaria, educación sexual y educación y servicios en materia de planificación de la familia (art. 24 f)); el derecho a un nivel de vida adecuado (art. 27); el derecho a la vida privada (art. 16); el derecho a no ser separado de sus padres (art. 9); el derecho a la protección contra actos de violencia (art. 19); el derecho a la protección y asistencia especiales del Estado (art. 20); los derechos de los niños discapacitados (art. 23); el derecho a la salud (art. 24); el derecho a la seguridad social, incluidas las prestaciones del seguro social (art. 26); el derecho a la educación y el esparcimiento (arts. 28 y 31); el derecho a la protección contra la explotación económica y contra todas las formas de explotación y abusos sexuales, el uso ilícito de estupefacientes (arts. 32, 33, 34 y 36); el derecho a la protección contra la abducción, la venta y la trata de menores, así como contra torturas u otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes (arts. 35 y 37); y el derecho a la recuperación física y psicológica y la reintegración social (art. 39). La epidemia puede poner en grave peligro todos esos derechos de los niños. La Convención, en particular los cuatro principios generales y su enfoque general, es una base muy sólida para tomar iniciativas que atenúen los efectos negativos de la pandemia en la vida de los niños. El planteamiento holístico, basado en los derechos, que se requiere para aplicar la Convención es el mejor instrumento para hacer frente a la gran diversidad de cuestiones relacionadas con los esfuerzos de prevención, tratamiento y atención.

III. LAS PERSPECTIVAS DE LA CONVENCIÓN EN RELACIÓN CON EL VIH/SIDA: UN PLANTEAMIENTO HOLÍSTICO BASADO EN LOS DERECHOS DEL NIÑO

A. El derecho a la no discriminación (artículo 2)

7. La discriminación es la causante del aumento de la vulnerabilidad de los niños al VIH y el SIDA, así como de los graves efectos que tiene la epidemia en la vida de los niños afectados. Los hijos e hijas de padres que viven con el VIH/SIDA a menudo son víctimas de la estigmatización y la discriminación, pues con harta frecuencia también se les considera infectados. La discriminación hace que se deniegue a los niños el acceso a la información, la educación (véase la Observación general N° 1 del Comité sobre los propósitos de la educación), los servicios de salud y atención social o a la vida social. En su forma más extrema, la discriminación contra los niños infectados por el VIH se manifiesta en su abandono por la familia, la comunidad y la sociedad. La discriminación también agrava la epidemia al acentuar la vulnerabilidad de los niños, en particular los que pertenecen a determinados grupos, los que viven en zonas apartadas o rurales, donde el acceso a los servicios es menor. Por ello, esos niños son víctimas por partida doble.



8. Preocupa especialmente la discriminación basada en el sexo unida a los tabúes o las actitudes negativas o críticas respecto de la actividad sexual de las muchachas, lo que a menudo limita su acceso a medidas preventivas y otros servicios. También es preocupante la discriminación basada en las preferencias sexuales. Al idear las estrategias relacionadas con el VIH/SIDA y cumplir con las obligaciones contraídas en virtud de la Convención, los Estados Partes deben examinar detenidamente las normas sociales prescritas en cuanto al sexo con miras a eliminar la discriminación por este motivo, puesto que esas normas repercuten en la vulnerabilidad de las muchachas y los muchachos al VIH/SIDA. En particular, los Estados Partes deben reconocer que la discriminación relacionada con el VIH/SIDA perjudica más a las muchachas que a los muchachos.

9. Todas esas prácticas discriminatorias constituyen una violación de los derechos del niño según la Convención. El artículo 2 de la Convención obliga a los Estados Partes a respetar los derechos enunciados en la Convención “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”. El Comité interpreta que la frase “cualquier otra condición” del artículo 2 de la Convención también abarca la de los niños con VIH/SIDA o la del progenitor o progenitores. Las leyes, las políticas, las estrategias y las prácticas deben tener en cuenta todas las formas de discriminación que contribuyan a agudizar los efectos de la epidemia. Las estrategias también deben promover programas de educación y formación concebidos explícitamente para cambiar las actitudes discriminatorias y el estigma que acarrea el VIH/SIDA.

B. El interés superior del niño (artículo 3)

10. Por lo general, las políticas y los programas de prevención, atención y tratamiento del VIH/SIDA se han formulado pensando en los adultos y se ha prestado escasa atención al principio del interés superior del niño, que es un aspecto primordial. El párrafo 1 del artículo 3 de la Convención dispone lo siguiente: “En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño”. Las obligaciones dimanantes de este derecho son fundamentales para orientar las medidas de los Estados en relación con el VIH/SIDA. El niño debe ser uno de los principales beneficiarios de las medidas de lucha contra la pandemia y es preciso adaptar las estrategias para tener en cuenta sus derechos y necesidades.

C. El derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo (artículo 6)

11. Los niños tienen derecho a que no se les arrebate arbitrariamente la vida, así como a ser beneficiarios de las medidas económicas y sociales que les permitan sobrevivir, llegar a la edad adulta y desarrollarse en el sentido más amplio del término. La obligación del Estado de hacer efectivo el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo también pone de manifiesto la necesidad de que se preste una atención especial a las cuestiones relacionadas con la sexualidad, así como a los tipos de comportamiento y estilos de vida de los niños, aun cuando no sean conformes con lo que la sociedad considera aceptable según las normas culturales imperantes en un determinado grupo de edad. A ese respecto, las niñas a menudo son víctimas de prácticas tradicionales perniciosas, como los matrimonios a edad muy temprana o forzados, lo que viola sus derechos y las hace más vulnerables al VIH,



entre otras cosas, porque esas prácticas a menudo cortan el acceso a la educación y la información. Los programas de prevención realmente eficaces son los que tienen en cuenta la realidad de la vida de los adolescentes y al mismo tiempo tratan la cuestión de la sexualidad velando por que tengan acceso en pie de igualdad a la información, la preparación para la vida activa y las medidas preventivas adecuadas.

D. El derecho del niño a expresar su opinión y a que se tengan debidamente en cuenta sus opiniones (artículo 12)

12. Los niños son sujetos de derecho y tienen derecho a participar, en consonancia con su etapa de crecimiento, en actividades de concienciación manifestándose públicamente sobre los efectos del SIDA sobre su vida y en la formulación de políticas y programas relacionados con el VIH/SIDA. Se ha comprobado que las intervenciones son más beneficiosas para los niños cuando éstos participan activamente en la evaluación de las necesidades, en la formulación de soluciones y estrategias y en su aplicación que cuando son meros objetos de las decisiones adoptadas. A este respecto, debe promoverse activamente la participación del niño, tanto dentro de la escuela como fuera de ella, en cuanto educador entre sus compañeros. Los Estados, los organismos internacionales y las organizaciones no gubernamentales (ONG) deben facilitar al niño un entorno propicio y de apoyo que le permita llevar a cabo sus propias iniciativas y participar plenamente, en el plano comunitario y en el nacional, en la conceptualización, concepción, aplicación, coordinación, supervisión y examen de la política y los programas en materia de VIH. Es probable que sean necesarios enfoques diversos para garantizar la participación de los niños de todas las capas sociales, en particular mecanismos que alienten a los niños, según su etapa de desarrollo, a expresar su opinión, a que ésta sea escuchada y se tenga debidamente en cuenta, en función de la edad y madurez del niño (párrafo 1 del artículo 12). Es importantísimo que los niños participen, cuando proceda, en las actividades de concienciación en relación con el VIH/SIDA, intercambiando sus experiencias con sus compañeros y otras personas, tanto para prevenir eficazmente la infección como para reducir el estigma y la discriminación. Los Estados Partes deben velar por que los niños que participen en estas actividades de concienciación lo hagan a título voluntario y tras haber sido asesorados, y reciban tanto el apoyo social como la protección jurídica que les permita llevar una vida normal durante y después de su participación.

E. Obstáculos

13. La experiencia demuestra que son muchos los obstáculos que impiden desarrollar una labor eficaz de prevención, atención y apoyo a las iniciativas comunitarias en materia de VIH/SIDA. Estos obstáculos son principalmente de naturaleza cultural, estructural y financiero. Negar la existencia de un problema, de prácticas y actitudes culturales, entre ellas los tabúes y el estigma, la pobreza y la actitud paternalista con los niños, no son más que algunos de los obstáculos con que tropieza la decisión necesaria, por parte de los políticos y los particulares, para la eficacia de los programas.

14. En relación con los recursos financieros, técnicos y humanos, el Comité es consciente de que tal vez no se pueda disponer inmediatamente de ellos. Sin embargo, en cuanto a este obstáculo, el Comité quiere recordar a los Estados Partes las obligaciones que tienen contraídas a tenor del artículo 4. Además, observa que los Estados Partes no deben aducir estas limitaciones de recursos a fin



de justificar su incapacidad para adoptar algunas de las medidas técnicas o financieras requeridas, o buen número de ellas. Por último, el Comité quiere destacar el papel fundamental que desempeña la cooperación internacional a este respecto.

IV. PREVENCIÓN, ATENCIÓN, TRATAMIENTO Y APOYO

15. El Comité quiere hacer hincapié en que la prevención, la atención, el tratamiento y el apoyo son aspectos que se fortalecen entre sí y que son partes inseparables de toda acción eficaz contra el VIH/SIDA.

A. Información sobre la prevención del VIH y concienciación

16. En consonancia con las obligaciones contraídas por los Estados Partes en relación con el derecho a la salud y el derecho a la información (arts. 24, 13 y 17), el niño debe tener acceso a una información adecuada en relación con la prevención del VIH/SIDA y a la atención por cauces oficiales (en actividades educativas y en los medios de información dirigidos a la infancia), y también por cauces no oficiales (por ejemplo, actividades dirigidas a los niños de la calle, los niños que viven en instituciones o los niños que viven en circunstancias difíciles). Se recuerda a los Estados Partes que el niño requiere, para estar protegido de la infección por el VIH, una información pertinente, adecuada y oportuna en la que se tengan en cuenta las diferencias de nivel de comprensión y que se ajuste bien a su edad y capacidad, y le permita abordar de manera positiva y responsable su sexualidad. El Comité quiere destacar que para que la prevención del VIH/SIDA sea efectiva los Estados están obligados a abstenerse de censurar, ocultar o tergiversar deliberadamente las informaciones relacionadas con la salud, incluidas la educación y la información sobre la sexualidad, y que, en cumplimiento de su obligación de garantizar el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo del niño (art. 6), deben velar por que el niño tenga la posibilidad de adquirir conocimientos y aptitudes que le protejan a él y a otros desde el momento en que empiece a manifestarse su sexualidad.

17. Se ha llegado a la conclusión de que el diálogo con la comunidad, la familia o los compañeros, así como las enseñanzas de preparación a la vida en los centros escolares, incluidas las técnicas de comunicación en relación con la sexualidad y una vida sana, son planteamientos útiles para transmitir a las niñas y los niños mensajes sobre la prevención del VIH, pero tal vez resulte necesario utilizar otros métodos para ayudar a los distintos grupos de niños. Los Estados Partes deben adoptar iniciativas para tener en cuenta las diferencias de sexo cuando puedan repercutir en el acceso de los jóvenes a los mensajes sobre la prevención y velar por que les lleguen mensajes idóneos aun cuando para ello deban salvarse los obstáculos constituidos por las diferencias de lengua o religión, la discapacidad u otros factores de discriminación. Ha de prestarse atención muy especial a las actividades de concienciación entre los grupos de población a los que es difícil acceder. A este respecto, el papel de los medios de información y la tradición oral a fin de que el niño disponga de información y materiales, como se reconoce en el artículo 17 de la Convención, es fundamental tanto para facilitar información apropiada, como para evitar el estigma y la discriminación. Los Estados Partes deben apoyar las actividades periódicas de supervisión y evaluación de las campañas de concienciación sobre el VIH/SIDA a fin de determinar su eficacia informativa y reducir el estigma y la discriminación, así como despejar los temores y las concepciones erróneas sobre el VIH y su transmisión entre niños, incluidos los adolescentes.



B. La función de la educación

18. La educación desempeña un papel fundamental en lo que hace a facilitar a los niños la información pertinente y apropiada respecto del VIH/SIDA que pueda contribuir a mejorar el conocimiento y la comprensión de la pandemia, así como impedir la manifestación de actitudes negativas respecto a las víctimas del VIH/SIDA (véase asimismo la Observación general N° 1 del Comité relativa a los propósitos de la educación). Asimismo, la educación puede y debe habilitar a los niños para protegerse de los riesgos de contagio por el VIH. Al respecto, el Comité quiere recordar a los Estados Partes su obligación de velar por que todos los niños afectados por el VIH/SIDA tengan acceso a la educación primaria, ya se trate de niños infectados, huérfanos o en otra situación. En muchas comunidades donde el VIH está muy extendido, los niños de las familias afectadas, en particular las niñas, tienen que hacer frente a graves dificultades para seguir asistiendo a la escuela y el número de docentes y de otros empleados escolares víctimas del SIDA también supone una limitación y una amenaza para la escolarización de los niños. Los Estados Partes deben tomar medidas para que los niños afectados por el VIH/SIDA sigan escolarizados y los profesores enfermos sean sustituidos por personal cualificado, de forma que los niños puedan asistir sin problema a los centros y se proteja cabalmente el derecho a la educación (art. 28) de todos los niños que vivan en esas comunidades.

19. Los Estados Partes deben hacer todo cuanto esté a su alcance para que la escuela sea un lugar en que el niño esté seguro y a salvo y no propicie su vulnerabilidad a la infección por el VIH. De conformidad con el artículo 34 de la Convención, los Estados Partes están obligados a adoptar las medidas apropiadas a fin de prevenir, entre otras cosas, la incitación o la coerción para que un niño se dedique a una actividad sexual ilegal.

C. Servicios de salud receptivos a las circunstancias de los niños y los adolescentes

20. Al Comité le preocupa que, por lo general, los servicios de salud aún no sean suficientemente receptivos a las necesidades de los menores de 18 años, en particular los adolescentes. Como ha señalado en repetidas ocasiones el Comité, el niño acudirá más fácilmente a servicios que lo comprendan y lo apoyen, le faciliten una amplia gama de servicios e información bien adaptados a sus necesidades, le permitan participar en las decisiones que afectan a su salud, sean accesibles, asequibles, confidenciales y no supongan juicios de valor, no requieran el consentimiento parental ni sean discriminatorios. En relación con el VIH/SIDA y habida cuenta de la etapa de desarrollo en que se encuentre el niño, se alienta a los Estados Miembros a que velen por que los servicios de salud contraten personal calificado que respete cabalmente el derecho del niño a la vida privada (art. 16) y a no sufrir discriminación respecto del acceso a la información sobre el VIH, por que el asesoramiento y las pruebas de detección se lleven a cabo de manera voluntaria, por que el niño tenga conocimiento de su estado serológico con respecto al VIH, tenga acceso a servicios confidenciales de salud reproductiva y, gratuitamente o a bajo coste, a métodos o servicios anticonceptivos, así como a recibir, cuando sea necesario, cuidados o tratamientos en relación con el VIH, incluida la prevención y el tratamiento de problemas de salud relacionados con el VIH/SIDA, por ejemplo, la tuberculosis o las infecciones oportunistas.

21. En algunos países, los servicios de salud receptivos a las circunstancias de los niños y los adolescentes, aun cuando existen, no son suficientemente accesibles a los discapacitados, los indígenas,



los pertenecientes a minorías, los que viven en zonas rurales o en condiciones de extrema pobreza y los marginados sociales. En otros, donde la capacidad del sistema de salud ya está sometida a grandes presiones, se ha negado sistemáticamente a los niños con VIH el acceso a la atención básica de salud. Los Estados Partes deben velar por que se presten a todos los niños sin discriminación que residan en su territorio los mejores servicios posibles y por que tengan en cuenta suficientemente las diferencias de sexo, edad y contexto social, económico, cultural y político.

D. Asesoramiento y pruebas de detección del VIH

22. El acceso voluntario, a servicios confidenciales de asesoramiento y a pruebas de detección del VIH, habida cuenta de la etapa de desarrollo en que se encuentra cada niño, es fundamental para la observancia del derecho a la salud. Esos servicios son fundamentales para reducir el riesgo de que el niño contagie o transmita el VIH, dar al niño acceso a la atención, el tratamiento y el apoyo específicos con respecto al VIH y planificar mejor su futuro. De conformidad con la obligación impuesta por el artículo 24 de la Convención de que ningún niño sea privado de su derecho a los servicios sanitarios necesarios, los Estados Partes deben velar por que todos los niños puedan acudir voluntariamente y de manera confidencial a servicios de asesoramiento y pruebas de detección del VIH.

23. El Comité quiere destacar que los Estados Partes, como tienen, ante todo, el deber de velar por la protección de los derechos del niño, deben en toda circunstancia abstenerse de imponer pruebas de detección del VIH/SIDA a los niños y velar por su protección contra esas medidas. Aunque la etapa de desarrollo en que se halle el niño o la niña determinará si se requiere su consentimiento directamente o el de su padre o madre, o tutor, los Estados Partes deben velar en todos los casos, de conformidad con los artículos 13 y 17 de la Convención que establecen el derecho del niño a recibir información, por que, antes de que se lleve a cabo ninguna prueba de detección del VIH por personal sanitario en niños que acuden a los servicios de salud por otra enfermedad o por otro motivo, se sopesen los riesgos y las ventajas de dicha prueba para que se pueda adoptar una decisión con conocimiento de causa.

24. Los Estados Partes deben proteger la confidencialidad de los resultados de las pruebas de detección del VIH, en cumplimiento de la obligación de proteger el derecho a la vida privada del niño (art. 16), tanto en el marco de la atención sanitaria como en el sistema público de salud, y velar por que no se revelen sin su consentimiento, a terceras partes, incluidos los padres, información sobre su estado serológico con respecto al VIH.

E. Transmisión de madres a hijos

25. La transmisión de madres a hijos es la causa de la mayoría de las infecciones por el VIH en los lactantes y los niños de corta edad, que pueden ser infectados por el virus durante el embarazo, el parto y el puerperio y también durante la lactancia. Se pide a los Estados Partes que velen por la aplicación de las estrategias recomendadas por los organismos de las Naciones Unidas a fin de prevenir la infección por el VIH en los lactantes y los niños de corta edad. Esas estrategias comprenden: a) la prevención primaria de la infección por el VIH en los futuros progenitores; b) la prevención de los embarazos no deseados en las mujeres infectadas por el VIH; c) la prevención de la transmisión del VIH de las mujeres infectadas a sus hijos; y d) la prestación de cuidados, tratamiento y apoyo a las mujeres infectadas por el VIH, a sus lactantes y a sus familias.



26. Para prevenir la transmisión del VIH de madres a hijos, los Estados Partes deben adoptar medidas, en particular el suministro de medicamentos esenciales, (por ejemplo, fármacos antirretrovíricos), cuidados apropiados durante el embarazo, el alumbramiento y el puerperio, y poniendo a disposición de las embarazadas y de sus compañeros servicios de asesoramiento y análisis. El Comité considera que se ha demostrado que los fármacos antirretrovíricos administrados a la mujer durante el embarazo o durante el parto y, en algunas terapias, a sus hijos, reducen en grado significativo el riesgo de transmisión. Sin embargo, los Estados Partes deben, además, prestar ayuda a madres e hijos, en particular, asesoramiento sobre las diversas opciones de alimentación de los lactantes. Se recuerda a los Estados Partes que en el asesoramiento a las madres seropositivas deben incluirse información sobre los riesgos y ventajas de las diversas opciones de alimentación de los lactantes, así como orientaciones sobre la opción más conveniente en su situación. También se necesita apoyo complementario para que las mujeres puedan aplicar la opción que hayan elegido de la manera más segura posible.

27. Incluso en las poblaciones donde se registra una alta prevalencia del VIH, la mayoría de los niños tienen madres que no están infectadas por el virus. En el caso de los hijos de mujeres seronegativas y de las que no conocen su estado serológico con respecto al VIH, el Comité desea insistir, de conformidad con los artículos 6 y 24 de la Convención, en que la lactancia natural sigue siendo la mejor opción de alimentación infantil. Para los hijos de madres seropositivas, los datos disponibles indican que la lactancia materna puede aumentar el riesgo de transmisión del VIH en una proporción del 10% al 20%, pero que la falta de amamantamiento puede exponer a los niños a un mayor riesgo de desnutrición o de enfermedades infecciosas distintas de la causada por el VIH. Los organismos de las Naciones Unidas aconsejan que, cuando existe una lactancia de sustitución asequible, factible, aceptable, sostenible y segura, cabe recomendar que se evite en todos los casos que las madres infectadas por el VIH amamanten a sus hijos; de no ser así, se recomienda la alimentación por lactancia natural durante los primeros meses de vida, pero esa opción debe abandonarse cuanto antes.

F. Tratamiento y cuidados

28. Las obligaciones que contraen los Estados Partes en virtud de la Convención comprenden la de velar por que los niños tengan acceso continuo, en igualdad de condiciones, a tratamientos y cuidados completos, incluida la prescripción de los necesarios fármacos relacionados con el VIH, y a bienes y servicios sin discriminación. Hoy día se reconoce ampliamente que el tratamiento y los cuidados completos incluyen la administración de fármacos antirretrovíricos y de otra índole, el diagnóstico y otras técnicas conexas para el tratamiento del VIH/SIDA, así como de otras infecciones y dolencias oportunistas, la buena alimentación y el necesario apoyo social, espiritual y psicológico, y la atención basada en actividades relacionadas con la familia, la comunidad y el hogar. A este respecto, los Estados Partes deben negociar con la industria farmacéutica para que los medicamentos necesarios estén disponibles en el ámbito local al menor costo posible. Además, se pide a los Estados Partes que respalden, apoyen y faciliten la participación de las comunidades en el tratamiento, la atención y la ayuda completos en relación con el VIH/SIDA, al tiempo que cumplen con sus respectivas obligaciones en virtud de la Convención. Se encarece a los Estados Partes que dediquen atención especial a los factores que en sus sociedades impiden la igualdad de acceso de los niños al tratamiento, la atención y la ayuda.



G. Participación de los niños en las investigaciones

29. A tenor del artículo 24 de la Convención, los Estados Partes deben velar por que los programas de investigación sobre el VIH/SIDA incluyan estudios concretos que contribuyan a la prevención, la atención, el tratamiento eficaces de la dolencia y a la reducción de su efecto en los niños. Los Estados Partes también deben velar por que los niños no sirvan como objeto de investigación hasta que se haya probado exhaustivamente una determinada intervención en adultos. Se han aducido consideraciones de derecho y de ética en relación con la investigación biomédica sobre el VIH/SIDA, las actividades en materia de VIH/SIDA y la investigación social, cultural y de comportamiento. Los niños han sido objeto de investigaciones innecesarias o mal diseñadas en las que se les ha dado muy poca o ninguna voz para denegar o aceptar su participación. Según el desarrollo del niño, debe recabarse su consentimiento, así como el de sus progenitores o tutores, cuando sea necesario, pero en todos los casos el consentimiento debe basarse en una exposición plena y clara de los riesgos y las ventajas de la investigación para el niño. Cabe recordar también a los Estados Partes que deben asegurarse, de conformidad con las obligaciones que contraen en virtud del artículo 16 de la Convención, de que el derecho del niño a la intimidad no se vulnere por inadvertencia en el proceso de investigación y de que la información personal sobre el niño, a la que se tenga acceso en el proceso de investigación, no se utilice bajo ningún pretexto para fines distintos de aquellos respecto de los cuales se ha dado el consentimiento. Los Estados Partes deben hacer todo lo posible para velar por que los niños y, en su caso, sus progenitores o sus tutores participen en las decisiones sobre el orden de prioridad de las investigaciones y por que se cree un entorno propicio para los niños que participen en esas investigaciones.

V. LA VULNERABILIDAD Y LOS NIÑOS QUE NECESITAN PROTECCIÓN ESPECIAL

30. La vulnerabilidad de los niños al VIH/SIDA debida a factores políticos, económicos, sociales, culturales y de otra índole determina la probabilidad de que se vean privados de ayuda para hacer frente a los efectos del VIH/SIDA en sus familias y comunidades, estén expuestos al riesgo de infección, sean objeto de investigaciones inapropiadas o se vean privados del acceso al tratamiento, a la atención médica y la ayuda cuando se produce la infección. La vulnerabilidad al VIH/SIDA es máxima para los niños que viven en campamentos de refugiados y de desplazados internos, los que cumplen penas privativas de libertad, y los recluidos en instituciones, así como para los que padecen una pobreza extrema o viven en situaciones de conflicto armado, los niños soldados, los niños explotados económica y sexualmente y los niños discapacitados, los migrantes, los pertenecientes a minorías, los indígenas y los niños de la calle. Sin embargo, todos los niños pueden ser vulnerables en determinadas circunstancias de su vida. Aun en épocas de graves limitaciones de los recursos, el Comité desea señalar que deben protegerse los derechos de los miembros vulnerables de la sociedad y que pueden aplicarse muchas medidas con unas consecuencias mínimas en los recursos. Reducir la vulnerabilidad al VIH/SIDA requiere, primera y principalmente, que se capacite a los niños, a sus familias y a las comunidades para hacer una elección con conocimiento de causa en cuanto a las decisiones, las prácticas o las políticas que les afectan en relación con el VIH/SIDA.



A. Niños afectados por el VIH/SIDA y niños huérfanos por causa del VIH/SIDA

31. Debe prestarse especial atención a los niños huérfanos a causa del SIDA y a los niños de las familias afectadas, incluidos los hogares a cargo de niños, ya que esos factores pueden tener consecuencias sobre la vulnerabilidad a la infección por el VIH. En el caso de los niños pertenecientes a familias afectadas por el VIH/SIDA, el estigma y el aislamiento social que sufren pueden quedar acentuados por el descuido o la vulneración de sus derechos, en particular por la discriminación, de resultas de la cual tienen un más reducido acceso -o lo pierden- a los servicios educativos, de sanidad y sociales. El Comité desea subrayar la necesidad de dar protección jurídica, económica y social a los niños afectados para que tengan acceso a la enseñanza, los derechos de sucesión, la vivienda y los servicios de sanidad y sociales, así como para que se sientan seguros al revelar su estado serológico respecto al VIH y el de sus familiares, cuando lo consideren apropiado. A este respecto, se recuerda a los Estados Partes que estas medidas revisten importancia decisiva para el disfrute de los derechos de los niños y para conferir a éstos la capacidad y el apoyo necesarios a fin de reducir su vulnerabilidad y disminuir el riesgo de infección.

32. El Comité desea poner de manifiesto la importancia crítica de los documentos de identidad para los niños afectados por el VIH/SIDA, pues ello tiene que ver con el hecho de que sean reconocidos como personas ante la ley, con la protección de sus derechos, en particular en materia de sucesión, enseñanza y servicios de sanidad y sociales de otra índole, así como con la posibilidad de que los niños sean menos vulnerables a los malos tratos y la explotación, sobre todo cuando están separados de sus familias por causa de enfermedad o muerte. A este respecto, la certificación y el registro de los nacimientos son decisivos para garantizar los derechos del niño, y también con objeto de minimizar las consecuencias del VIH/SIDA para la vida de los niños afectados. En consecuencia, se recuerda a los Estados Partes que tienen la obligación, en virtud del artículo 7 de la Convención, de velar por que se instauren sistemas para que se asegure el registro de cada niño en el momento del nacimiento o inmediatamente después.

33. El trauma que el VIH/SIDA entraña en la vida de los huérfanos suele empezar con la enfermedad y la muerte de uno de sus progenitores y frecuentemente queda intensificado por los efectos del estigma y la discriminación. A este respecto, se recuerda muy particularmente a los Estados Partes que velen por que tanto la ley como la práctica preserven los derechos de sucesión y los derechos de propiedad de los huérfanos, prestando particular atención a la subyacente discriminación por motivos de sexo que puede estorbar el cumplimiento y la observancia de esos derechos. De conformidad con las obligaciones que les impone el artículo 27 de la Convención, los Estados Partes también deben apoyar y reforzar la capacidad de las familias y de las comunidades en que viven los huérfanos a causa del SIDA con objeto de darles un nivel de vida adecuado a su desarrollo físico, mental, espiritual, moral, económico y social, incluido el acceso a la atención psicosocial, cuando es necesaria.

34. La mejor protección y atención a los huérfanos consiste en desplegar todos los esfuerzos posibles para que los hermanos puedan permanecer juntos y al cuidado de parientes o familiares. La familia ampliada, con el apoyo de la comunidad que la rodea, es tal vez la manera menos traumática y, por consiguiente, más adecuada de atender a los huérfanos cuando no hay otras opciones posibles. Hay que prever asistencia a fin de que, hasta donde sea posible, los niños permanezcan en las estructuras familiares existentes. Tal opción puede darse a causa de las consecuencias que el VIH/



SIDA tiene para la familia ampliada. En ese caso, los Estados Partes deben prever, en lo posible, una atención sustitutiva, de tipo familiar (por ejemplo poner los niños al cuidado de padres adoptivos). Se alienta a los Estados Partes a que presten apoyo financiero y de otra índole, cuando sea necesario, a los hogares a cargo de niños. Los Estados Partes deben velar por que en sus estrategias se reconozca que las comunidades están en la primera línea de la batalla contra el VIH/SIDA y por que esas estrategias estén enderezadas a prestar apoyo a las comunidades para que determinen la mejor manera de ayudar a los huérfanos que viven en ellas.

35. Aunque cabe la posibilidad de que la atención en instituciones tenga efectos perjudiciales en el desarrollo del niño, los Estados Partes pueden decidir atribuirle un papel transitorio en el cuidado de los huérfanos a causa del VIH/SIDA cuando no existe la posibilidad de una atención familiar en sus propias comunidades. El Comité opina que toda atención en instituciones sólo debe ser un último recurso y que deben implantarse sólidamente medidas para proteger los derechos del niño y preservarlo de todas las formas de malos tratos y explotación. Atendiendo al derecho de los niños a protección y asistencia especiales cuando se encuentran en tales entornos, y de conformidad con los artículos 3, 20 y 25 de la Convención, es indispensable tomar medidas estrictas para que esas instituciones observen normas concretas de atención y respeten las garantías de protección jurídica. Se recuerda a los Estados Partes que deben fijarse límites a la duración de la estancia de los niños en esas instituciones y que deben idearse programas para ayudar a los niños que viven en esas instituciones, por estar infectados o afectados por el VIH/SIDA, a fin de reinsertarlos plenamente a sus comunidades.

B. Las víctimas de la explotación sexual y económica

36. Las niñas y los niños privados de medios de subsistencia y desarrollo, en particular los huérfanos a causa del SIDA, pueden ser objeto de una explotación sexual y económica de diversas formas, en especial la prestación de servicios sexuales o la realización de trabajos peligrosos a cambio de dinero que les permita sobrevivir, mantener a sus progenitores enfermos o moribundos y a sus hermanos pequeños, o incluso pagar matrículas escolares. Así, los niños infectados o afectados directamente por el VIH/SIDA se encuentran ante una doble desventaja por sufrir una discriminación basada tanto en su marginación económica y social como en su estado serológico respecto del VIH, o el de sus padres. De conformidad con el derecho del niño consagrado en los artículos 32, 34, 35 y 36 de la Convención y con objeto de reducir la vulnerabilidad de los niños al VIH/SIDA, los Estados Partes tienen la obligación de protegerlos de todas las formas de explotación económica y sexual, en particular de velar por que no caigan presa de las redes de prostitución y se hallen protegidos en cuanto a la ejecución de todo trabajo que sea perjudicial para su educación, salud o desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social, o que ponga trabas a tal desarrollo. Los Estados Partes deben tomar medidas enérgicas para proteger a los niños de la explotación sexual y económica, de la trata y la venta de personas y, de conformidad con los derechos que consagra el artículo 39, crear oportunidades para los niños que han sido objeto de semejantes tratos, a fin de que aprovechen el apoyo y los servicios de atención del Estado y de las entidades no gubernamentales que se ocupan de estas cuestiones.



C. Las víctimas de la violencia y los malos tratos

37. Los niños están expuestos a diversas formas de violencia y malos tratos que elevan el riesgo de infección por el VIH, y también son objeto de violencia al estar infectados o afectados por el VIH/SIDA. Los actos de violencia, incluidas la violación y otras formas de abusos sexuales, se producen en el marco de la familia natural o de la familia adoptiva, o son perpetrados por personas que desempeñan funciones concretas con niños, en particular los maestros y empleados de instituciones que trabajan con niños, tales como las prisiones y los establecimientos que se ocupan del tratamiento de las enfermedades mentales y otras discapacidades. En virtud de los derechos del niño que se consagran en el artículo 19 de la Convención, los Estados Partes tienen la obligación de proteger a los niños de todas las formas de violencia y malos tratos, ya sea en el hogar, en la escuela o en otras instituciones, o incluso en la propia comunidad.

38. Los programas deben adaptarse especialmente al entorno en que viven los niños, a su capacidad para reconocer y denunciar los malos tratos y a sus condiciones y autonomía individuales. El Comité considera que la relación entre el VIH/SIDA y la violencia o los malos tratos sufridos por niños en el marco de guerras y conflictos armados requiere una atención especial. Las medidas destinadas a prevenir la violencia y los malos tratos en esas situaciones revisten una importancia decisiva y los Estados Partes deben velar por que se incorporen consideraciones relacionadas con el VIH/SIDA y los problemas de los derechos del niño en las actividades destinadas a atender y ayudar a los niños y niñas utilizados por personal militar y otros funcionarios uniformados para prestar servicios domésticos o sexuales, o que se hallan desplazados internamente o viven en campamentos de refugiados. En cumplimiento de las obligaciones de los Estados Partes, en particular a tenor de los artículos 38 y 39 de la Convención, deben llevarse a cabo campañas enérgicas de información, combinadas con actividades de asesoramiento de los niños y de mecanismos para la prevención y la rápida detección de los casos de violencia y malos tratos en las regiones afectadas por conflictos y catástrofes naturales, y esas campañas deben formar parte de las acciones de ámbito nacional y comunitario de lucha contra el VIH/SIDA.

Uso indebido de sustancias

39. El uso indebido de ciertas sustancias, en particular del alcohol y las drogas, puede reducir la capacidad de los niños para controlar su conducta sexual y, en consecuencia, puede aumentar su vulnerabilidad a la infección por el VIH. Las prácticas de inyección con material no esterilizado también incrementan el riesgo de transmisión del VIH. El Comité observa que hay que tener una mejor comprensión del comportamiento de los niños con respecto al uso de sustancias, en particular el efecto que el descuido y la vulneración de los derechos del niño tienen en esos comportamientos. En la mayoría de los países los niños no han podido beneficiarse de programas de prevención pragmática contra el VIH en lo que se refiere al uso de sustancias, programas que, incluso cuando existen, se han destinado principalmente a los adultos. El Comité desea poner de manifiesto que en las políticas y los programas destinados a reducir el uso de sustancias y la transmisión del VIH deben reconocerse las sensibilidades y el modo de vida especial de los niños, en particular de los adolescentes, en el contexto de la prevención del VIH/SIDA. De conformidad con los derechos que se reconocen a los niños en los artículos 33 y 24 de la Convención, los Estados Partes tienen la obligación de velar por que se apliquen programas que tengan por objeto reducir los factores que exponen a los niños al uso



de sustancias, así como programas de tratamiento y ayuda a los niños que hacen un uso indebido de sustancias.

VI. RECOMENDACIONES

40. El Comité reafirma las recomendaciones que se formularon durante el día de debate general sobre la situación de los niños que viven en un mundo donde existe el VIH/SIDA (CRC/C/80) y encarece a los Estados Partes que:

- a) Adopten y apliquen en el ámbito nacional y local políticas relacionadas con el VIH/SIDA, incluidos planes de acción y estrategias eficaces, así como programas que estén centrados en la situación de los niños, estén basados en los derechos de éstos e incorporen los derechos del niño consagrados en la Convención, en particular teniendo en cuenta las recomendaciones que se hacen en los párrafos anteriores de las presentes observaciones generales y las que se aprobaron en el período extraordinario de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre la infancia (2002).
- b) Destinen recursos financieros, técnicos y humanos, en la mayor medida posible, para apoyar las acciones de ámbito nacional y de ámbito comunitario (art. 4) y, cuando proceda, en el marco de la cooperación internacional (véase el párrafo 41).
- c) Revisen las leyes vigentes o promulguen disposiciones legislativas con miras a dar pleno cumplimiento al artículo 2 de la Convención y, en particular, a prohibir expresamente la discriminación basada en un estado serológico real o supuesto en relación con el VIH/SIDA, a fin de garantizar la igualdad de acceso de todos los niños a todos los servicios pertinentes, prestando especial atención al derecho del niño a su intimidad y a la protección de su vida privada, y a otras recomendaciones que hace el Comité en los párrafos anteriores en lo que se refiere a la legislación.
- d) Incluyan planes de acción, estrategias, políticas y programas relacionados con el VIH/SIDA en la labor de los organismos nacionales encargados de vigilar y coordinar la observancia de los derechos de los niños, y estudien el establecimiento de un procedimiento de revisión que se ajuste concretamente a las denuncias de descuido o violación de los derechos del niño en relación con el VIH/SIDA, independientemente de que esto entrañe la creación de un órgano legislativo o administrativo o se confíe a una institución nacional existente.
- e) Reexaminen sus actividades de acopio y evaluación de datos relacionados con el VIH a fin de asegurarse de que cubran suficientemente a los niños tal como se definen en la Convención y estén desglosadas por edad y sexo, a ser posible por grupos de cinco años e incluyan, en lo posible, a los niños pertenecientes a grupos vulnerables y a los que necesitan una protección especial.



- f) Incluyan, en sus procesos de preparación de informes conforme al artículo 44 de la Convención, información sobre las políticas y programas nacionales de VIH/SIDA y, en lo posible, sobre las asignaciones presupuestarias y de recursos a nivel nacional, regional y local, e indicando, dentro de estas categorías, la proporción asignada a la prevención, los cuidados, la investigación y la reducción de los efectos. Debe prestarse especial atención a la medida en que en esos programas y políticas se reconozca expresamente a los niños (teniendo en cuenta las fases de su desarrollo) y sus derechos, y la medida en que se toman en consideración en las leyes, políticas y prácticas los derechos de los niños en relación con el VIH, teniendo en cuenta concretamente la discriminación basada en el estado serológico de los niños con respecto al VIH, o en el hecho de que sean huérfanos o hijos de progenitores infectados por el VIH/SIDA. El Comité pide a los Estados Partes que en sus informes faciliten detalles de lo que consideran las tareas más urgentes en el ámbito de su jurisdicción por lo que respecta a los niños y al VIH/SIDA y que indiquen a grandes rasgos los programas de actividades que se proponen aplicar en el quinquenio venidero a fin de resolver los problemas que se hayan descubierto. Esto permitirá iniciar gradualmente las diversas actividades en el futuro.

41. A fin de promover la cooperación internacional, el Comité pide al UNICEF, a la Organización Mundial de la Salud, al Fondo de Población de las Naciones Unidas, al Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA y a otros organismos, organizaciones e instituciones internacionales pertinentes que contribuyan sistemáticamente, a nivel nacional, a los esfuerzos destinados a asegurar la observancia de los derechos del niño en el marco de la infección por el VIH/SIDA, y que sigan colaborando con el Comité para mejorar la observancia de los derechos del niño en ese contexto. Además, el Comité encarece a los Estados que cooperan en el desarrollo que se aseguren de que las estrategias relacionadas con el VIH/SIDA están ideadas para tener plenamente en cuenta los derechos del niño.

42. Las organizaciones no gubernamentales (ONG), así como los grupos de acción comunitaria y otros agentes de la sociedad civil, tales como las agrupaciones de jóvenes, las organizaciones confesionales, las organizaciones femeninas y los dirigentes tradicionales, incluidos los notables religiosos y culturales, tienen todos un papel esencial que desempeñar en la acción contra la pandemia de VIH/SIDA. Se encarece a los Estados Partes que velen por la instauración de un entorno propicio a la participación de los grupos de la sociedad civil, lo cual incluye facilitar la colaboración y la coordinación entre los diversos agentes, y den a esos grupos el apoyo necesario para que puedan funcionar eficazmente sin impedimentos. (A este respecto, se alienta expresamente a los Estados Partes a que apoyen la plena participación de las personas aquejadas por el VIH/SIDA, prestando particular atención a la inclusión de los niños, en la prestación de servicios de prevención, atención médica, tratamiento y ayuda relacionados con el VIH/SIDA).





Convención sobre los Derechos del Niño

Distr. general
25 de abril de 2007
Español
Original: inglés

COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

44º período de sesiones

Ginebra, 15 de enero a 2 de febrero de 2007

OBSERVACIÓN GENERAL Nº 10 (2007) **Los derechos del niño en la justicia de menores**

I. INTRODUCCIÓN

1. En los informes que presentan al Comité sobre los Derechos del Niño (en adelante, el Comité), los Estados Partes a menudo proporcionan información muy detallada sobre los derechos de los niños de quienes se alega que han infringido las leyes penales o a quienes se acusa o declara culpables de haber infringido esas leyes, a los cuales también se denominan “niños que tienen conflictos con la justicia”. De conformidad con las orientaciones generales del Comité relativas a la presentación de informes periódicos, la información facilitada por los Estados Partes se concentra principalmente en la aplicación de los artículos 37 y 40 de la Convención sobre los Derechos del Niño (en lo sucesivo la Convención). El Comité observa con reconocimiento todos los esfuerzos desplegados para establecer una administración de justicia de menores conforme a la Convención. Sin embargo, muchos Estados Partes distan mucho de cumplir cabalmente la Convención, por ejemplo en materia de derechos procesales, elaboración y aplicación de medidas con respecto a los niños que tienen conflictos con la justicia sin recurrir a los procedimientos judiciales, y privación de libertad únicamente como medida de último recurso.

2. También preocupa al Comité la falta de información sobre las medidas que los Estados Partes han adoptado para evitar que los niños entren en conflicto con la justicia. Ello puede deberse a la falta de una política general en la esfera de la justicia de menores, o tal vez pueda explicarse también porque muchos Estados Partes sólo proporcionan información estadística muy limitada sobre el trato que se da a los niños que tienen conflictos con la justicia.

3. La información reunida sobre la actuación de los Estados Partes en la esfera de la justicia de menores ha dado lugar a la presente observación general, por la que el Comité desea proporcionar a los Estados Partes orientación y recomendaciones más precisas para el establecimiento de una administración de justicia de menores conforme a la Convención. Esta justicia, que debe promover, entre otras cosas, la adopción de medidas alternativas como la remisión de casos y la justicia reformativa,



ofrecerá a los Estados Partes la posibilidad de abordar la cuestión de los niños que tienen conflictos con la justicia de manera más eficaz en función no sólo del interés superior del niño, sino también de los intereses a corto y largo plazo de la sociedad en general.

II. LOS OBJETIVOS DE LA PRESENTE OBSERVACIÓN GENERAL

4. En un principio, el Comité desea subrayar que, de acuerdo con la Convención, los Estados Partes deben elaborar y aplicar una política general de justicia de menores, lo cual significa que no deben limitarse a aplicar las disposiciones específicas contenidas en los artículos 37 y 40 de la Convención, sino tener en cuenta también los principios generales enunciados en los artículos 2, 3, 6 y 12 y en todos los demás artículos pertinentes de la Convención, por ejemplo los artículos 4 y 39. Por tanto, los objetivos de esta observación general son los siguientes:

- Alentar a los Estados Partes a elaborar y aplicar una política general de justicia de menores a fin prevenir y luchar contra la delincuencia juvenil sobre la base de la Convención y de conformidad con ella, y recabar a este respecto el asesoramiento y apoyo del Grupo interinstitucional de coordinación sobre la justicia de menores, que está integrado por representantes de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (ONUDD) y organizaciones no gubernamentales (ONG), y fue establecido por el Consejo Económico y Social en su resolución 1997/30;
- Ofrecer a los Estados Partes orientación y recomendaciones con respecto al contenido de esa política general de justicia de menores, prestando especial atención a la prevención de la delincuencia juvenil, la adopción de otras medidas que permitan afrontar la delincuencia juvenil sin recurrir a procedimientos judiciales, e interpretar y aplicar todas las demás disposiciones contenidas en los artículos 37 y 40 de la Convención;
- Promover la integración en una política nacional y amplia de justicia de menores de otras normas internacionales, en particular las Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (“Reglas de Beijing”), las Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad (“Reglas de La Habana”) y las Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil (“Directrices de Riad”).

III. LA JUSTICIA DE MENORES: PRINCIPIOS BÁSICOS DE UNA POLÍTICA GENERAL

5. Antes de examinar más detenidamente las exigencias de la Convención, el Comité enunciará los principios básicos de una política general de justicia de menores. Los Estados Partes deberán aplicar sistemáticamente en la administración de ésta los principios generales contenidos en los artículos 2, 3, 6 y 12 de la Convención, así como los principios fundamentales proclamados en los artículos 37 y 40.



No discriminación (artículo 2)

6. Los Estados Partes deben adoptar todas las medidas necesarias para garantizar la igualdad de trato de todos los niños que tengan conflictos con la justicia. Debe prestarse atención especial a la discriminación y las disparidades existentes de hecho, que pueden deberse a la falta de una política coherente y afectar a grupos vulnerables de niños, en particular los niños de la calle, los pertenecientes a minorías raciales, étnicas, religiosas o lingüísticas, los niños indígenas, las niñas, los niños con discapacidad y los niños que tienen constantes conflictos con la justicia (reincidentes). A este respecto, es importante, por una parte, impartir formación a todo el personal profesional de la administración de justicia de menores (véase párr. 97 *infra*) y, por la otra, establecer normas, reglamentos o protocolos para garantizar la igualdad de trato de los menores delincuentes y propiciar el desagravio, la reparación y la indemnización.

7. Muchos niños que tienen conflictos con la justicia también son víctimas de discriminación, por ejemplo cuando tratan de acceder a la educación o al mercado de trabajo. Es necesario adoptar medidas para prevenir esa discriminación, entre otras cosas, prestando a los menores ex delincuentes apoyo y asistencia apropiados a efectos de su reintegración en la sociedad y organizando campañas públicas en las que se destaque su derecho a desempeñar una función constructiva en la sociedad (art. 40 1).

8. Es muy corriente que los códigos penales contengan disposiciones en los que se tipifique como delito determinados problemas de comportamiento de los niños, por ejemplo el vagabundeo, el absentismo escolar, las escapadas del hogar y otros actos que a menudo son consecuencia de problemas psicológicos o socioeconómicos. Es motivo de especial preocupación que las niñas y los niños de la calle frecuentemente sean víctimas de esta forma de criminalización. Esos actos, también conocidos como delitos en razón de la condición, no se consideran tales si son cometidos por adultos. El Comité recomienda la abrogación por los Estados Partes de las disposiciones relativas a esos delitos para garantizar la igualdad de trato de los niños y los adultos ante la ley. A este respecto, el Comité también se remite al artículo 56 de las Directrices de Riad, que dice lo siguiente: “A fin de impedir que prosiga la estigmatización, la victimización y la criminalización de los jóvenes, deberán promulgarse leyes que garanticen que ningún acto que no sea considerado delito ni sea sancionado cuando lo comete un adulto se considere delito ni sea objeto de sanción cuando es cometido por un joven”.

9. Además, comportamientos como el vagabundeo, la vida en la calle o las escapadas del hogar deben afrontarse mediante la adopción de medidas de protección de la infancia, en particular prestando apoyo efectivo a los padres y otras personas encargadas de su cuidado y adoptando medidas que afronten las causas básicas de ese comportamiento.

El interés superior del niño (artículo 3)

10. En todas las decisiones que se adopten en el contexto de la administración de la justicia de menores, el interés superior del niño deberá ser una consideración primordial. Los niños se diferencian de los adultos tanto en su desarrollo físico y psicológico como por sus necesidades emocionales y educativas. Esas diferencias constituyen la base de la menor culpabilidad de los niños que tienen conflictos con la justicia. Estas y otras diferencias justifican la existencia de un sistema separado de



justicia de menores y hacen necesario dar un trato diferente a los niños. La protección del interés superior del niño significa, por ejemplo, que los tradicionales objetivos de la justicia penal, a saber, represión/castigo, deben ser sustituidos por los de rehabilitación y justicia restitutiva cuando se trate de menores delincuentes. Esto puede realizarse al mismo tiempo que se presta atención a una efectiva seguridad pública.

El derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo (artículo 6)

11. Este derecho intrínseco a todo niño debe servir de guía e inspirar a los Estados Partes para elaborar políticas y programas nacionales eficaces de prevención de la delincuencia juvenil, pues huelga decir que la delincuencia tiene un efecto muy negativo en el desarrollo del niño. Además, este derecho básico debe traducirse en una política que afronte la delincuencia juvenil de manera que propicie el desarrollo del niño. La pena capital y la prisión perpetua sin posibilidad de excarcelación están expresamente prohibidas en virtud del apartado a) del artículo 37 de la Convención (véanse párrafos 75 a 77 *infra*). El recurso a la privación de libertad tiene consecuencias muy negativas en el desarrollo armonioso del niño y dificulta gravemente su reintegración en la sociedad. A este respecto, el apartado b) del artículo 37 estipula expresamente que la privación de libertad, incluidas la detención, el encarcelamiento o la prisión, se utilizará tan sólo como medida de último recurso y durante el período más breve que proceda, a fin de garantizar y respetar plenamente el derecho del niño al desarrollo (véanse párrs. 78 a 88 *infra*)³⁴.

El respeto a la opinión del niño (artículo 12)

12. El derecho del niño a expresar su opinión libremente sobre todos los asuntos que le afecten se respetará y hará efectivo plenamente en cada etapa del proceso de la justicia de menores (véanse párrafos 43 a 45 *infra*). El Comité observa que las opiniones de los niños involucrados en el sistema de justicia de menores se está convirtiendo cada vez más en una fuerza poderosa de mejora y reforma y para el disfrute de sus derechos.

Dignidad (artículo 40 1)

13. La Convención contiene un conjunto de principios fundamentales relativos al trato que debe darse a los niños que tienen conflictos con la justicia:

- *Un trato acorde con el sentido de la dignidad y el valor del niño.* Este principio se inspira en el derecho humano fundamental proclamado en el artículo 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el sentido de que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. Este derecho inherente a la dignidad y el valor, al que se hace referencia expresa en el preámbulo de la Convención, debe respetarse y protegerse durante todo el proceso de la justicia de menores, desde el primer contacto con los organismos encargados de hacer cumplir la ley hasta la ejecución de todas las medidas en relación con el niño.

³⁴ Obsérvese que los derechos de un niño privado de libertad se aplican, de conformidad con la Convención, a los niños que tienen conflictos con la justicia y a los niños internados en instituciones para su cuidado, protección o tratamiento, incluidas instituciones de salud mental, educativas, de desintoxicación, de protección de la infancia o de inmigración.



- *Un trato que fortalezca el respeto del niño por los derechos humanos y las libertades de terceros.* Este principio está en armonía con la consideración que figura en el preámbulo de que el niño debe ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas. También significa que, dentro del sistema de la justicia de menores, el trato y la educación de los niños debe orientarse a fomentar el respeto por los derechos humanos y las libertades (artículo 29 1 b) de la Convención y Observación general N° 1 sobre los objetivos de la educación). Es indudable que este principio requiere el pleno respeto y la aplicación de las garantías de un juicio justo, según se reconoce en el párrafo 2 del artículo 40 (véanse párrafos 40 a 67 *infra*). Si los principales agentes de la justicia de menores, a saber los policías, los fiscales, los jueces y los funcionarios encargados de la libertad vigilada, no respetan plenamente y protegen esas garantías, ¿cómo pueden esperar que con ese mal ejemplo el niño respete los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros?
- *Un trato en el que se tenga en cuenta la edad del niño y se fomente su reintegración y el desempeño de una función constructiva en la sociedad.* Este principio se debe aplicar, observar y respetar durante todo el proceso de trato con el niño, desde el primer contacto con los organismos encargados de hacer cumplir la ley hasta la ejecución de todas las medidas en relación con el niño. Todo el personal encargado de la administración de la justicia de menores debe tener en cuenta el desarrollo del niño, el crecimiento dinámico y constante de éste, qué es apropiado para su bienestar, y las múltiples formas de violencia contra el niño.
- *El respeto de la dignidad del niño requiere la prohibición y prevención de todas las formas de violencia en el trato de los niños que estén en conflicto con la justicia.* Los informes recibidos por el Comité indican que hay violencia en todas las etapas del proceso de la justicia de menores: en el primer contacto con la policía, durante la detención preventiva, y durante la permanencia en centros de tratamiento y de otro tipo en los que se interna a los niños sobre los que ha recaído una sentencia de condena a la privación de libertad. El Comité insta a los Estados Partes a que adopten medidas eficaces para prevenir esa violencia y velar por que se enjuicie a los autores y se apliquen efectivamente las recomendaciones formuladas en el informe de las Naciones Unidas relativo al estudio de la violencia contra los niños, que presentó a la Asamblea General en octubre de 2006 (A/61/299).

14. El Comité reconoce que la preservación de la seguridad pública es un objetivo legítimo del sistema judicial. Sin embargo, considera que la mejor forma de lograr ese objetivo consiste en respetar plenamente y aplicar los principios básicos y fundamentales de la justicia de menores proclamados en la Convención.

IV. LA JUSTICIA DE MENORES: ELEMENTOS BÁSICOS DE UNA POLÍTICA GENERAL

15. Una política general de justicia de menores debe abarcar las siguientes cuestiones básicas: prevención de la delincuencia juvenil; intervenciones que no supongan el recurso a procedimientos judiciales e intervenciones en el contexto de las actuaciones judiciales; edad mínima a efectos de responsabilidad penal y límites de edad superiores para la justicia de menores; garantías de un juicio imparcial; y privación de libertad, incluida la detención preventiva y la prisión posterior a la condena.



A. Prevención de la delincuencia juvenil

16. Uno de los objetivos más importantes de la aplicación de la Convención es promover el desarrollo pleno y armonioso de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño (preámbulo y arts. 6 y 29). Debe prepararse al niño para asumir una vida individual y responsable en una sociedad libre (preámbulo y art. 29), en la que pueda desempeñar una función constructiva con respecto a los derechos humanos y las libertades fundamentales (arts. 29 y 40). A este respecto, los padres tienen la responsabilidad de impartir al niño, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la Convención. Teniendo en cuenta estas y otras disposiciones de la Convención, evidentemente no es conforme al interés superior del niño su crianza en condiciones que supongan un mayor o grave riesgo de que se vea involucrado en actividades delictivas. Deben adoptarse diversas medidas para el ejercicio pleno y en condiciones de igualdad de los derechos a un nivel de vida adecuado (art. 27), al disfrute del más alto nivel posible de salud y de atención sanitaria (art. 24), a la educación (arts. 28 y 29), a la protección contra toda forma de violencia, perjuicio o abuso físico o mental (art. 19) y explotación económica o sexual (arts. 32 y 34), así como a otros servicios apropiados de atención o protección de la infancia.

17. Como se ha señalado más arriba, una política de justicia de menores que no vaya acompañada de un conjunto de medidas destinadas a prevenir la delincuencia juvenil comporta graves limitaciones. Los Estados Partes deben incorporar en su política nacional general de justicia de menores las Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil (Directrices de Riad), aprobadas por la Asamblea General en su resolución 45/112, de 14 de diciembre de 1990.

18. El Comité apoya plenamente las Directrices de Riad y conviene en que debe prestarse especial atención a las políticas de prevención que favorezcan la socialización e integración de todos los niños, en particular en el marco de la familia, la comunidad, los grupos de jóvenes que se encuentran en condiciones similares, la escuela, la formación profesional y el medio laboral, así como mediante la acción de organizaciones voluntarias. Esto significa, entre otras cosas, que en los programas de prevención debe otorgarse atención prioritaria a la prestación de apoyo a las familias más vulnerables, a la enseñanza de los valores básicos en las escuelas (en particular, la facilitación de información sobre los derechos y los deberes de los niños y los padres reconocidos por la ley) y la prestación de un cuidado y atención especiales a los jóvenes que están en situación de riesgo. A este respecto, también debe concederse atención especial a los niños que abandonan los estudios o que no completan su educación. Se recomienda utilizar el apoyo de grupos de jóvenes que se encuentren en condiciones similares y una activa participación de los padres. Los Estados Partes también deberán establecer servicios y programas de carácter comunitario que respondan a las necesidades, problemas, intereses e inquietudes especiales de los niños, en particular de los que tienen continuos conflictos con la justicia, y que ofrezcan asesoramiento y orientación adecuados a sus familias.

19. Los artículos 18 y 27 de la Convención confirman la importancia de la responsabilidad de los padres en lo que respecta a la crianza de sus hijos, aunque al mismo tiempo se requiere que los Estados Partes presten la asistencia necesaria a los padres (u otras personas encargadas del cuidado de los niños) en el cumplimiento de sus responsabilidades parentales. Las medidas de asistencia no deberán concentrarse únicamente en la prevención de situaciones negativas, sino también y sobre



todo en la promoción del potencial social de los padres. Se dispone de mucha información sobre los programas de prevención basados en el hogar y la familia, por ejemplo los programas de capacitación de los padres, los que tienen por finalidad aumentar la interacción padre-hijos y los programas de visitas a los hogares, que pueden iniciarse cuando el niño es aún muy pequeño. Además, se ha observado que existe una correlación entre la educación de los niños desde una edad temprana y una tasa más baja de violencia y delincuencia en el futuro. A nivel de la comunidad, se han obtenido resultados positivos en programas como Communities that Care (Comunidades que se preocupan), una estrategia de prevención centrada en los riesgos.

20. Los Estados Partes deben promover y apoyar firmemente la participación tanto de los niños, de acuerdo con el artículo 12 de la Convención, como de los padres, los dirigentes de la comunidad y otros agentes importantes (por ejemplo, los representantes de ONG, los servicios de libertad vigilada y los asistentes sociales) en la elaboración y ejecución de programas de prevención. La calidad de esa participación es un factor decisivo para el éxito de los programas.

21. El Comité recomienda que los Estados Partes recaben el apoyo y el asesoramiento del Grupo interinstitucional de coordinación sobre la justicia de menores para elaborar programas de prevención eficaces.

B. Intervenciones/remisión de casos (véase también la sección E *infra*)

22. Las autoridades estatales pueden adoptar dos tipos de medidas en relación con los niños de quienes se alegue que han infringido las leyes penales o a quienes se acuse o declare culpables de haber infringido esas leyes: medidas que no supongan el recurso a procedimientos judiciales y medidas en el contexto de un proceso judicial. El Comité recuerda a los Estados Partes que deben tener sumo cuidado en velar por que se respeten plenamente y protejan los derechos humanos del niño y las garantías legales.

23. Los niños que tienen conflictos con la justicia, incluidos los reincidentes, tienen derecho a recibir un trato que promueva su reintegración y el desempeño de una función constructiva en la sociedad (artículos 40 1 de la Convención). La detención, el encarcelamiento o la prisión de un niño se utilizará tan sólo como medida de último recurso (art. 37 b)). Por tanto, es necesario desarrollar y aplicar, en el marco de una política general de justicia de menores, diversas medidas que aseguren que los niños sean tratados de manera apropiada para su bienestar y que guarde proporción tanto con sus circunstancias como con la infracción cometida. Tales medidas comprenden el cuidado, la orientación y supervisión, el asesoramiento, la libertad vigilada, la colocación en hogares de guarda, los programas de enseñanza y formación profesional y otras posibilidades alternativas a la internación en instituciones (art. 40 4).

Intervenciones sin recurrir a procedimientos judiciales

24. De acuerdo con lo establecido en el párrafo 3 del artículo 40 de la Convención, los Estados Partes tratarán de promover medidas en relación con los niños de quienes se alegue que han infringido las leyes penales o a quienes se acuse o declare culpables de haber infringido esas leyes que no



supongan un recurso a procedimientos judiciales, siempre que sea apropiado y deseable. Teniendo en cuenta que la mayoría de los niños delincuentes sólo cometen delitos leves, deberán estar previstas una serie de medidas que entrañen la supresión del procedimiento penal o de justicia de menores y la reorientación hacia servicios sustitutorios (sociales) (es decir, remisión de casos), que pueden y deben adoptarse en la mayoría de los casos.

25. El Comité opina que es obligación de los Estados Partes promover la adopción de medidas en relación con los niños que tienen conflictos con la justicia que no supongan el recurso a procedimientos judiciales, si bien esa obligación no se limita a los niños que cometan delitos leves, como el hurto en negocios u otros delitos contra la propiedad de menor cuantía, o a los menores que cometan un delito por primera vez. Las estadísticas provenientes de muchos Estados Partes indican que una gran proporción, y a menudo la mayoría, de los delitos cometidos por niños entran dentro de esas categorías. De acuerdo con los principios enunciados en el párrafo 1 del artículo 40 de la Convención, es preciso tratar todos esos casos sin recurrir a los procedimientos judiciales de la legislación penal. Además de evitar la estigmatización, este criterio es positivo tanto para los niños como para la seguridad pública, y resulta más económico.

26. Los Estados Partes deben adoptar medidas en relación con los niños que tienen conflictos con la justicia sin recurrir a procedimientos judiciales en el marco de su sistema de justicia de menores, velando por que se respeten plenamente y protejan los derechos humanos de los niños y las garantías legales (art. 40 3 b)).

27. Queda a la discreción de los Estados Partes decidir la naturaleza y el contenido exactos de las medidas que deben adoptarse para tratar a los niños que tienen conflictos con la justicia sin recurrir a procedimientos judiciales, y adoptar las medidas legislativas y de otro tipo que sean precisas para su aplicación. Sin embargo, de acuerdo con la información contenida en los informes de los Estados Partes, es indudable que se han elaborado diversos programas basados en la comunidad, por ejemplo el servicio, la supervisión y la orientación comunitarios a cargo, por ejemplo, de asistentes sociales o de agentes de la libertad vigilada, conferencias de familia y otras formas de justicia restitutiva, en particular el resarcimiento y la indemnización de las víctimas. Otros Estados Partes deberían beneficiarse de estas experiencias. Por lo que respecta al pleno respeto de los derechos humanos y las garantías legales, el Comité se remite a las partes correspondientes del artículo 40 de la Convención y hace hincapié en lo siguiente:

- La remisión de casos (es decir, medidas para tratar a los niños de quienes se alegue que han infringido las leyes penales o a quienes se acuse o declare culpables de haber infringido esas leyes sin recurrir a procedimientos judiciales) sólo deberá utilizarse cuando se disponga de pruebas fehacientes de que el niño ha cometido el delito del que se le acusa, de que ha admitido libre y voluntariamente su responsabilidad, de que no se ha ejercido intimidación o presión sobre él para obtener esa admisión y, por último, de que la admisión no se utilizará contra él en ningún procedimiento legal ulterior.
- El niño debe dar libre y voluntariamente su consentimiento por escrito a la remisión del caso, y el consentimiento deberá basarse en información adecuada y específica sobre la naturaleza, el contenido y la duración de la medida, y también sobre las consecuencias si no



coopera en la ejecución de ésta. Con el fin de lograr una mayor participación de los padres, los Estados Partes también pueden considerar la posibilidad de exigir el consentimiento de los padres, en particular cuando el niño tenga menos de 16 años.

- La legislación debe contener indicaciones concretas de cuándo es posible la remisión de casos, y deberán regularse y revisarse las facultades de la policía, los fiscales y otros organismos para adoptar decisiones a este respecto, en particular para proteger al niño de toda discriminación.
- Debe darse al niño la oportunidad de recibir asesoramiento jurídico y de otro tipo apropiado acerca de la conveniencia e idoneidad de la remisión de su caso ofrecida por las autoridades competentes y sobre la posibilidad de revisión de la medida.
- La remisión efectiva de un niño deberá suponer el cierre definitivo del caso. Aunque podrá mantenerse un expediente confidencial de la remisión con fines administrativos y de examen, no deberá considerarse un “registro de antecedentes penales”, y no deberá equipararse la remisión anterior de un caso a una condena. Si se inscribe este hecho en el registro, sólo deberá permitirse el acceso a esa información y por un período de tiempo limitado, por ejemplo, un año como máximo, a las autoridades competentes que se ocupan de los niños que tienen conflictos con la justicia.

Intervenciones en el contexto de procedimientos judiciales

28. Cuando la autoridad competente (por lo general la fiscalía) inicia un procedimiento judicial, deben aplicarse los principios de un juicio imparcial y equitativo (véase sección D *infra*). Al mismo tiempo, el sistema de la justicia de menores debe ofrecer amplias oportunidades para tratar a los niños que tienen conflictos con la justicia con medidas sociales y/o educativas, y limitar de manera estricta el recurso a la privación de libertad, en particular la detención preventiva, como medida de último recurso. En la fase decisoria del procedimiento, la privación de libertad deberá ser exclusivamente una medida de último recurso y que dure el período más breve que proceda (art. 37 b)). Esto significa que los Estados Partes deben tener un servicio competente de libertad vigilada que permita recurrir en la mayor medida y con la mayor eficacia posibles a medidas como las órdenes de orientación y supervisión, la libertad vigilada, el seguimiento comunitario o los centros de presentación diaria obligatoria, y la posibilidad de una puesta anticipada en libertad.

29. El Comité recuerda a los Estados Partes que, de conformidad con lo establecido en el párrafo 1 del artículo 40 de la Convención, la reintegración requiere que no se adopten medidas que puedan dificultar la plena participación del niño en su comunidad, por ejemplo la estigmatización, el aislamiento social o una publicidad negativa. Para que el trato de un niño que tenga conflictos con la justicia promueva su reintegración se requiere que todas las medidas propicien que el niño se convierta en un miembro de pleno derecho de la sociedad a la que pertenece y desempeñe una función constructiva en ella.



C. La edad de los niños que tienen conflictos con la justicia

Edad mínima a efectos de responsabilidad penal

30. Los informes presentados por los Estados Partes ponen de manifiesto la existencia de un amplio margen de edades mínimas a efectos de responsabilidad penal. Varían desde un nivel muy bajo de 7 u 8 años hasta un encomiable máximo de 14 ó 16 años. En un número bastante considerable de Estados Partes hay dos edades mínimas a efectos de responsabilidad penal. Se considerará que los niños que tienen conflictos con la justicia que en el momento de la comisión del delito tuvieran una edad igual o superior a la edad mínima menor, pero inferior a la edad mínima mayor, incurren en responsabilidad penal únicamente si han alcanzado la madurez requerida a ese respecto. La evaluación de la madurez incumbe al tribunal/magistrado, a menudo sin necesidad de recabar la opinión de un psicólogo, y en la práctica suele resultar en la aplicación de la edad mínima inferior en caso de delito grave. El sistema de dos edades mínimas a menudo no sólo crea confusión, sino que deja amplias facultades discrecionales al tribunal/juez, que pueden comportar prácticas discriminatorias. Teniendo en cuenta este amplio margen de edades mínimas a efectos de responsabilidad penal, el Comité considera que es necesario ofrecer a los Estados Partes orientación y recomendaciones claras con respecto a la mayoría de edad penal.

31. En el párrafo 3 del artículo 40 de la Convención se dispone que los Estados Partes deberán tratar de promover, entre otras cosas, el establecimiento de una edad mínima antes de la cual se presumirá que los niños no tienen capacidad para infringir las leyes penales, pero no menciona una edad mínima concreta a ese respecto. El Comité entiende que esa disposición crea la obligación para los Estados Partes de establecer una edad mínima a efectos de responsabilidad penal (EMRP). Esa edad mínima significa lo siguiente:

- Los niños que cometen un delito cuando todavía no han cumplido esa edad mínima no podrán considerarse responsables en un procedimiento penal. Incluso niños (muy) jóvenes tienen la capacidad de infringir la ley penal, pero si cometen un delito antes de la EMRP el presupuesto irrefutable es que no pueden ser formalmente acusados ni considerárseles responsables en un procedimiento penal. Si es necesario, podrán adoptarse medidas especiales de protección en el interés superior de esos niños.
- Los niños que tengan la EMRP en el momento de la comisión de un delito (o infracción de la legislación penal), pero tengan menos de 18 años (véanse también los párrafos 35 a 38 *infra*), podrán ser objeto de una acusación formal y ser sometidos a un procedimiento penal. Sin embargo, estos procedimientos, incluido el resultado final, deben estar plenamente en armonía con los principios y disposiciones de la Convención, según se expresa en la presente observación general.

32. En la regla 4 de las Reglas de Beijing se recomienda que el comienzo de la EMRP no deberá fijarse a una edad demasiado temprana, habida cuenta de las circunstancias que acompañan la madurez emocional, mental e intelectual. De acuerdo con esa disposición, el Comité ha recomendado a los Estados Partes que no fijen una EMRP demasiado temprana y que si lo han hecho la eleven hasta un nivel internacionalmente aceptable. Teniendo en cuenta estas recomendaciones, cabe llegar a la



conclusión de que el establecimiento de una edad mínima a efectos de responsabilidad penal inferior a 12 años no es internacionalmente aceptable para el Comité. Se alienta a los Estados Partes a elevar su EMRP a los 12 años como edad mínima absoluta y que sigan elevándola.

33. Al mismo tiempo, el Comité insta a los Estados Partes a no reducir la EMRP a los 12 años. La fijación de la mayoría de edad penal a un nivel más alto, por ejemplo 14 ó 16 años, contribuye a que el sistema de la justicia de menores, de conformidad con el apartado b) del párrafo 3 del artículo 40 de la Convención, trate a los niños que tienen conflictos con la justicia sin recurrir a procedimientos judiciales, en el entendimiento de que se respetan plenamente los derechos humanos y las garantías legales. A este respecto, los Estados Partes deben incluir en sus informes información detallada sobre el trato que se da a los niños que no han alcanzado todavía la EMRP fijada por la ley cuando se alegue que han infringido las leyes penales o se les acuse o declare culpables de haber infringido esas leyes, y qué tipo de salvaguardias legales existen para asegurar que reciban un trato tan equitativo y justo como el de los niños que han alcanzado la mayoría de edad penal.

34. El Comité desea expresar su preocupación por la práctica de prever excepciones a la EMRP, que permite la aplicación de una edad mínima menor a efectos de responsabilidad penal en los casos en que, por ejemplo, se acuse al niño de haber cometido un delito grave o cuando se considere que el niño está suficientemente maduro para considerársele responsable penalmente. El Comité recomienda firmemente que los Estados Partes fijen una EMRP que no permita, a título de excepción, la utilización de una edad menor.

35. Si no se dispone de prueba de la edad y no puede establecerse que el niño tiene una edad igual o superior a la EMRP, no se considerará al niño responsable penalmente (véase también el párrafo 39 *infra*).

El límite de edad superior para la justicia de menores

36. El Comité también desea señalar a la atención de los Estados Partes el límite de edad superior para la aplicación de las normas de la justicia de menores. Esas normas, que son especiales tanto por lo que respecta al procedimiento como a la remisión de casos y la adopción de medidas especiales, deberán aplicarse, a partir de la EMRP establecida en el país, a todos los niños que, en el momento de la presunta comisión de un delito (o acto punible de acuerdo con la legislación penal), no hayan cumplido aún 18 años.

37. El Comité desea recordar a los Estados Partes que han reconocido el derecho de todo niño de quien se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse o declare culpable de haber infringido esas leyes a ser tratado de acuerdo con las disposiciones del artículo 40 de la Convención. Esto significa que toda persona menor de 18 años en el momento de la presunta comisión de un delito debe recibir un trato conforme a las normas de la justicia de menores.

38. Por lo tanto, el Comité recomienda a los Estados Partes que limitan la aplicabilidad de las normas de la justicia de menores a los niños menores de 16 años, o que permiten, a título de excepción, que los niños de 16 ó 17 años sean tratados como delincuentes adultos, que modifiquen sus leyes con miras a lograr la plena aplicación, sin discriminación alguna, de sus normas de justicia de



menores a todas las personas menores de 18 años. El Comité observa con reconocimiento que algunos Estados Partes permiten la aplicación de las normas y los reglamentos de la justicia de menores a personas que tienen 18 años o más, por lo general hasta los 21 años, bien sea como norma general o como excepción.

39. Por último, el Comité desea subrayar la importancia decisiva de una plena aplicación del artículo 7 de la Convención, en el que se exige, entre otras cosas, que todo niño sea inscrito inmediatamente después de su nacimiento con el fin de fijar límites de edad de una u otra manera, que es el caso de todos los Estados Partes. Un niño que no tenga una fecha de nacimiento demostrable es sumamente vulnerable a todo tipo de abusos e injusticias en relación con la familia, la educación y el trabajo, especialmente en el marco del sistema de la justicia de menores. Deberá proporcionarse gratuitamente a todo niño un certificado de nacimiento cuando lo necesite para demostrar su edad. Si no hay prueba de edad, el niño tiene derecho a que se le haga un examen médico o social que permita establecer de manera fidedigna su edad y, en caso de conflicto o prueba no fehaciente el niño tendrá derecho a la aplicación de la norma del beneficio de la duda.

D. Garantías de un juicio imparcial

40. El párrafo 2 del artículo 40 de la Convención contiene una importante lista de derechos y garantías, que tienen por objeto garantizar que todo niño del que se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse de haber infringido esas leyes reciba un trato justo y sea sometido a un juicio imparcial. La mayoría de esas garantías también se reconocen en el artículo 14 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (en lo sucesivo, el Pacto), que el Comité de Derechos Humanos examinó y sobre el que formuló comentarios en su Observación general N° 13 (1984) (Administración de justicia), que actualmente está siendo objeto de consideración. Sin embargo, el respeto de esas garantías para los niños tiene algunos aspectos específicos que se expondrán en la presente sección. Antes de hacerlo, el Comité desea subrayar que el ejercicio apropiado y efectivo de esos derechos y garantías depende decisivamente de la calidad de las personas que intervengan en la administración de la justicia de menores. Es fundamental impartir formación sistemática y continua al personal profesional, en particular los agentes de policía, fiscales, representantes legales y otros representantes del niño, jueces, agentes de libertad vigilada, asistentes sociales, etc. Estas personas deben estar bien informadas acerca del desarrollo físico, psicológico, mental y social del niño, y en particular del adolescente, así como de las necesidades especiales de los niños más vulnerables, a saber, los niños con discapacidad, los desplazados, los niños de la calle, los refugiados y solicitantes de asilo, y los niños que pertenecen a minorías raciales, étnicas, religiosas, lingüísticas y de otro tipo (véanse párrafos 6 a 9 *supra*). Teniendo en cuenta que probablemente se hará caso omiso de las niñas en el sistema de la justicia de menores porque sólo representan un pequeño grupo, debe prestarse particular atención a sus necesidades específicas, por ejemplo, en relación con malos tratos anteriores y sus necesidades especiales en materia de salud. Los profesionales y demás personal deberán actuar, en toda circunstancia, de manera acorde con el fomento del sentido de la dignidad y el valor del niño y que fortalezca su respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros y promueva la reintegración del niño y su asunción de una función constructiva en la sociedad (art. 40 1). Todas las garantías reconocidas en el párrafo 2 del artículo 40, que se examinarán



a continuación, constituyen normas mínimas, es decir, que los Estados Partes pueden y deben tratar de establecer y observar normas más exigentes, por ejemplo en materia de asistencia jurídica y con respecto a la participación del niño y sus padres en el proceso judicial.

Justicia de menores no retroactiva (artículo 40 2 a))

41. En el apartado a) del párrafo 2 del artículo 40 de la Convención se dispone que la regla de que nadie será declarado culpable de haber cometido un delito por actos u omisiones que, en el momento de cometerse, no fueran delictivos según las leyes nacionales o internacionales, también es aplicable a los niños (véase también artículo 15 del Pacto). Esto significa que ningún niño puede ser acusado o condenado, a tenor de la legislación penal, por actos u omisiones que en el momento de su comisión no estuvieran prohibidos por las leyes nacionales o internacionales. Teniendo en cuenta que muchos Estados Partes recientemente han reforzado y/o ampliado su legislación penal a efectos de la prevención y lucha contra el terrorismo, el Comité recomienda que los Estados Partes velen por que esos cambios no entrañen un castigo retroactivo o no deseado de los niños. El Comité también desea recordar a los Estados Partes que la regla de que no se impondrá pena más grave que la aplicable en el momento de la comisión del delito, enunciada en el artículo 15 del Pacto, está en relación con el artículo 41 de la Convención, que es aplicable a los niños en los Estados Partes en el Pacto. Ningún niño será castigado con una pena más grave que la aplicable en el momento de haberse cometido la infracción de la ley penal. Si con posterioridad a la comisión del acto se produce un cambio legislativo por el que se impone una pena más leve, el niño deberá beneficiarse de ese cambio.

La presunción de inocencia (artículo 40 2 b) i))

42. La presunción de inocencia es fundamental para la protección de los derechos humanos del niño que tenga conflictos con la justicia. Esto significa que la carga de la prueba de los cargos que pesan sobre el niño recae en la acusación. El niño del que se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse de haber infringido esas leyes tendrá el beneficio de la duda y sólo se le declarará culpable de los cargos que se le imputen si éstos han quedado demostrados más allá de toda duda razonable. El niño tiene derecho a recibir un trato acorde con esta presunción, y todas las autoridades públicas o de otro tipo tienen la obligación de abstenerse de prejuzgar el resultado del juicio. Los Estados Partes deben proporcionar información sobre el desarrollo del niño para garantizar que se respete en la práctica esa presunción de inocencia. Debido a falta de comprensión del proceso, inmadurez, temor u otras razones, el niño puede comportarse de manera sospechosa, pero las autoridades no deben presumir por ello que sea culpable, si carecen de pruebas de su culpabilidad más allá de toda duda razonable.

El derecho a ser escuchado (artículo 12)

43. En el párrafo 2 del artículo 12 de la Convención se establece que se dará al niño la oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que le afecte, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la legislación nacional.



44. No hay duda de que el derecho de un niño de quien se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse o declare culpable de haber infringido esas leyes a ser escuchado es fundamental para un juicio imparcial. También es evidente que el niño tiene derecho a ser escuchado directamente y no sólo por medio de un representante o de un órgano apropiado, si es en el interés superior del niño. Este derecho debe respetarse plenamente en todas las etapas del proceso, desde la fase instructora, cuando el niño tiene derecho tanto a permanecer en silencio como a ser escuchado por la policía, el fiscal y el juez de instrucción, hasta las fases resolutoria y de ejecución de las medidas impuestas. En otras palabras, debe darse al niño la oportunidad de expresar su opinión libremente, y ésta deberá tenerse debidamente en cuenta, en función de la edad y la madurez del niño (art. 12 1), durante todo el proceso de la justicia de menores. Esto significa que el niño, para poder participar efectivamente en el procedimiento, debe ser informado no sólo de los cargos que pesan sobre él (véanse párrafos 47 y 48 *infra*), sino también del propio proceso de la justicia de menores y de las medidas que podrían adoptarse.

45. Se debe dar al niño la oportunidad de expresar su opinión sobre las medidas (sustitutivas) que podrían imponerse, y deberán tenerse debidamente en cuenta los deseos o preferencias que el niño pueda tener al respecto. Afirmar que el niño es responsable con arreglo a la ley penal supone que tiene la capacidad y está en condiciones de participar efectivamente en las decisiones relativas a la respuesta más apropiada que debe darse a las alegaciones de que ha infringido la ley penal (véase párrafo 46 *infra*). Huelga decir que incumbe a los jueces adoptar las decisiones. Pero el hecho de tratar al niño como objeto pasivo supone no reconocer sus derechos y no contribuye a dar una respuesta eficaz a su comportamiento. Esta afirmación también es aplicable a la ejecución de la medida impuesta. Las investigaciones demuestran que la participación activa del niño en la ejecución de las medidas contribuirá, la mayoría de las veces, a un resultado positivo.

El derecho a una participación efectiva en los procedimientos (artículo 40 2 b) iv))

46. Para que un juicio sea imparcial es preciso que el niño de quien se alega que ha infringido las leyes penales o a quien se acusa de haber infringido esas leyes pueda participar efectivamente en el juicio y para ello necesita comprender las acusaciones y las posibles consecuencias y penas, a fin de que su representante legal pueda impugnar testigos, hacer una exposición de los hechos y adoptar decisiones apropiadas con respecto a las pruebas, los testimonios y las medidas que se impongan. El artículo 14 de las Reglas de Beijing estipula que el procedimiento se sustanciará en un ambiente de comprensión, que permita que el menor participe en él y se exprese libremente. La edad y el grado de madurez del niño también pueden hacer necesario modificar los procedimientos y las prácticas judiciales.

Información sin demora y directa de los cargos (artículo 40 2 b) ii))

47. Todo niño del que se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse de haber infringido esas leyes tiene derecho a ser informado sin demora y directamente de los cargos que pesan contra él. Sin demora y directamente significan lo antes posible, es decir, cuando el fiscal o el juez inicien las actuaciones judiciales contra el niño. Sin embargo, cuando las autoridades deciden ocuparse del caso sin recurrir a procedimientos judiciales, el niño también debe ser informado de los cargos que puedan justificar este criterio. Esta exigencia forma parte de la disposición contenida



en el apartado b) del párrafo 3 del artículo 40 de la Convención en el sentido de que se deberán respetar plenamente las garantías legales. El niño deberá ser informado en unos términos que pueda comprender. Para ello podrá requerirse que la información se presente en un idioma extranjero, pero también una “traducción” de la jerga jurídica oficial que a menudo se usa en las imputaciones penales contra menores en un lenguaje que el niño pueda comprender.

48. A menudo no basta con proporcionar al niño un documento oficial, sino que puede requerirse una explicación oral. Las autoridades no deben dejar esta tarea a cargo de los padres o los representantes legales o de quien preste asistencia jurídica o de otro tipo al niño. Incumbe a las autoridades (es decir, policía, fiscal, juez) asegurarse de que el niño comprende cada cargo que pesa contra él. El Comité opina que la facilitación de esa información a los padres o los representantes legales no debe excluir su comunicación al niño. Lo más apropiado es que tanto el niño como los padres o los representantes legales reciban la información de manera que puedan comprender los cargos y las posibles consecuencias.

Asistencia jurídica u otra asistencia apropiada (artículo 40 2 b) ii)

49. Debe garantizarse al niño asistencia jurídica u otra asistencia apropiada en la preparación y presentación de su defensa. En la Convención se dispone que se proporcionará al niño asistencia, que no tendrá por qué ser siempre jurídica, pero sí apropiada. Queda a la discreción de los Estados Partes determinar cómo se facilitará esa asistencia, la cual deberá ser gratuita. El Comité recomienda que los Estados Partes presten en la mayor medida posible asistencia jurídica profesional adecuada, por ejemplo, de abogados especializados o de profesionales parajurídicos. Es posible otra asistencia apropiada (por ejemplo, de asistentes sociales), si bien esas personas deberán tener un conocimiento y una comprensión suficientes de los diversos aspectos jurídicos del proceso de la justicia de menores y haber recibido formación para trabajar con niños que tengan conflictos con la justicia.

50. Conforme a lo dispuesto en el apartado b) del párrafo 3 del artículo 14 del Pacto, el niño y la persona que le preste asistencia debe disponer del tiempo y los medios adecuados para la preparación de su defensa. Las comunicaciones entre el niño y la persona que le asiste, bien sea por escrito u oralmente, deberán realizarse en condiciones que garanticen que se respetará plenamente su confidencialidad, de conformidad con lo previsto en el inciso vii) del apartado b) del párrafo 2 del artículo 40 de la Convención, y el derecho del niño a no ser objeto de injerencias en su vida privada y su correspondencia (artículo 16 de la Convención). Varios Estados Partes han formulado reservas con respecto a esta garantía (artículo 40 2 b) ii) de la Convención), aparentemente partiendo del supuesto de que sólo se requiere la prestación de asistencia jurídica y, por lo tanto, los servicios de un abogado. No es así, y dichas reservas pueden y deben retirarse.

Decisiones sin demora y con la participación de los padres (artículo 40 2 b) iii)

51. Hay consenso internacional en el sentido de que, para los niños que tengan conflictos con la justicia, el tiempo transcurrido entre la comisión de un delito y la respuesta definitiva a ese acto debe ser lo más breve posible. Cuanto más tiempo pase, tanto más probable será que la respuesta pierda su efecto positivo y pedagógico y que el niño resulte estigmatizado. A ese respecto, el Comité también se refiere al apartado d) del artículo 37 de la Convención, a tenor del cual todo niño privado de



su libertad tendrá derecho a una pronta decisión sobre su acción para poder impugnar la legalidad de la privación de su libertad. El término “pronta” es más fuerte lo que se justifica dada la gravedad de la privación de libertad que el término “sin demora” (artículo 40 2 b) iii) de la Convención), que a su vez es más fuerte que la expresión “sin dilaciones indebidas”, que figura en el apartado c) del párrafo 3 del artículo 14 del Pacto.

52. El Comité recomienda que los Estados Partes fijen y respeten plazos con respecto al tiempo que puede transcurrir desde que se comete un delito y concluye la investigación policial, el fiscal (u otro órgano competente) decide presentar cargos contra el menor y el tribunal u otro órgano judicial competente dicta sentencia definitiva. Estos plazos deben ser más cortos que los establecidos para adultos. Pero al mismo tiempo, las decisiones que se adoptan sin demora deben ser el resultado de un proceso en el que se respeten plenamente los derechos humanos del niño y las garantías legales. En este proceso de pronta adopción de decisiones, deben estar presentes quienes presten asistencia jurídica u otra asistencia apropiada. Esta presencia no se limitará al juicio ante un tribunal u otro órgano judicial, sino que se aplica también a todas las demás fases del proceso, a partir del interrogatorio del niño por la policía.

53. Los padres u otros representantes legales también deberán estar presentes en el proceso porque pueden prestar asistencia psicológica y emotiva general al niño. La presencia de los padres no significa que éstos puedan actuar en defensa del niño o participar en el proceso de adopción de decisiones. Sin embargo, el juez o la autoridad competente puede resolver, a petición del niño o de su representante legal u otra representación apropiada, o porque no vaya en el interés superior del niño (artículo 3 de la Convención), limitar, restringir o excluir la presencia de los padres en el procedimiento.

54. El Comité recomienda que los Estados Partes dispongan expresamente por ley la mayor participación posible de los padres o los representantes legales en el procedimiento incoado contra el niño. Esta participación generalmente contribuirá a que se dé una respuesta eficaz a la infracción de la legislación penal por el niño. A fin de promover la participación de los padres, se notificará a éstos la detención del niño lo antes posible.

55. Al mismo tiempo, el Comité lamenta la tendencia observada en algunos países a introducir el castigo de los padres por los delitos cometidos por sus hijos. La responsabilidad civil por los daños derivados del acto de un niño puede ser apropiada en algunos casos limitados, en particular cuando se trate de niños de corta edad (que tengan menos de 16 años). Sin embargo, la criminalización de los padres de niños que tienen conflictos con la justicia muy probablemente no contribuirá a una participación activa de los mismos en la reintegración social de su hijo.

Decisiones sin demora y con la participación de los padres (artículo 40 2 b) iv))

56. En armonía con lo establecido en el apartado g) del párrafo 3 del artículo 14 del Pacto, la Convención dispone que no se obligará a un niño a prestar testimonio o a confesarse o declararse culpable. Esto significa, en primer lugar -y desde luego- que la tortura, o el trato cruel, inhumano o degradante para extraer una admisión o una confesión constituye una grave violación de los derechos del niño (artículo 37 a) de la Convención) y totalmente inaceptable. Ninguna admisión o con-



fesión de ese tipo podrá ser invocada como prueba (artículo 15 de la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes).

57. Hay muchos otros medios menos violentos de obligar o inducir al niño a una confesión o a un testimonio autoinculpatorio. El término “obligado” debe interpretarse de manera amplia y no limitarlo a la fuerza física u otra vulneración clara de los derechos humanos. La edad o el grado de desarrollo del niño, la duración del interrogatorio, la falta de comprensión por parte del niño, el temor a consecuencias desconocidas o a una presunta posibilidad de prisión pueden inducirle a confesar lo que no es cierto. Esa actitud puede ser aún más probable si se le promete una recompensa como “podrás irte a casa en cuanto nos digas la verdad”, o cuando se le prometen sanciones más leves o la puesta en libertad.

58. El niño sometido a interrogatorio debe tener acceso a un representante legal u otro representante apropiado y poder solicitar la presencia de sus padres. Deberá hacerse una investigación independiente de los métodos de interrogatorio empleados para velar por que los testimonios sean voluntarios y no resultado de la coacción, teniendo en cuenta todas las circunstancias, y que sea creíble. El tribunal u otro órgano judicial, al considerar el carácter voluntario y la fiabilidad de una admisión o confesión hecha por un niño, deberá tener en cuenta la edad de éste, el tiempo que ha durado la detención y el interrogatorio y la presencia de un abogado u otro asesor jurídico, los padres, o representante independientes del niño. Los policías y otros agentes encargados de la investigación deberán haber sido entrenados para no emplear técnicas y prácticas de interrogatorio de las que se deriven confesiones o testimonios poco creíbles y hechos bajo coacción.

Presencia y examen de testigos (artículo 40 2 b) iv))

59. La garantía reconocida en el inciso iv) del apartado b) del párrafo 2 del artículo 40 de la Convención pone de relieve que debe observarse el principio de igualdad entre las partes (es decir, condiciones de igualdad o paridad entre la defensa y la acusación) en la administración de la justicia de menores. La expresión “interrogar o hacer que se interroge” hace referencia a la existencia de distinciones en los sistemas jurídicos, especialmente entre los juicios acusatorios y los juicios inquisitorios. En estos últimos, el acusado a menudo puede interrogar a los testigos, si bien rara vez se hace uso de ese derecho, quedando esa tarea a cargo del abogado o, en el caso de los niños, de otro órgano apropiado. Sin embargo, sigue siendo importante que el abogado u otro representante informe al niño acerca de la posibilidad de interrogar a los testigos y de que puede expresar sus opiniones a este respecto, las cuales se tendrán debidamente en cuenta en función de la edad y madurez del niño (art. 12).

El derecho de apelación (artículo 40 2 b) v))

60. El niño tiene derecho a apelar contra la decisión por la que se le declare culpable de los cargos formulados contra él y las medidas impuestas como consecuencia del veredicto de culpabilidad. Compete resolver esta apelación a una autoridad u órgano judicial superior competente, independiente e imparcial, en otras palabras, un órgano que satisfaga las mismas normas y requisitos que el que conoció del caso en primera instancia. Esta garantía es análoga a la formulada en el párrafo 5 del artículo 14 del Pacto. El derecho de apelación no se limita a los delitos más graves.



61. Ésta parece ser la razón por la que bastantes Estados Partes han formulado reservas con respecto a esta disposición a fin de limitar el derecho de apelación del niño a los delitos más graves y a las sentencias de prisión. El Comité recuerda a los Estados Partes en el Pacto que el párrafo 5 del artículo 14 de éste contiene una disposición análoga. En relación con el artículo 41 de la Convención, a tenor de ese artículo se deberá reconocer a todo niño procesado el derecho de apelar contra la sentencia. El Comité recomienda que los Estados Partes retiren sus reservas a la disposición contenida en el inciso v) del apartado b) del párrafo 2 del artículo 40 de la Convención.

Asistencia gratuita de un intérprete (artículo 40 2 vi))

62. Si un niño no comprende o no habla el idioma utilizado por el sistema de justicia de menores tiene derecho a contar con la asistencia gratuita de un intérprete. Esta asistencia no deberá limitarse a la vista oral, sino que también se prestará en todos los pasos del proceso. También es importante que se haya capacitado al intérprete para trabajar con niños, debido a que el uso y la comprensión de su lengua materna podría ser diferente de los adultos. La falta de conocimientos y/o de experiencias a ese respecto podría impedir que el niño comprendiera cabalmente las preguntas que se le hicieran y dificultar el ejercicio de su derecho a un juicio imparcial y a una participación efectiva. La condición que empieza con “si”, a saber, “si no comprende o no habla el idioma utilizado”, significa que un niño de origen extranjero o étnico, por ejemplo, que además de su lengua materna comprende y habla el idioma oficial, no tiene necesidad de que se le proporcione gratuitamente los servicios de un intérprete.

63. El Comité también desea señalar a la atención de los Estados Partes los niños que tienen problemas del habla y otras discapacidades. De acuerdo con el espíritu del inciso vi) del párrafo 2 del artículo 40, y de conformidad con las medidas de protección especial previstas en el artículo 23 para los niños con discapacidades, el Comité recomienda que los Estados Partes proporcionen a los niños con problemas del habla u otras discapacidades asistencia adecuada y efectiva por medio de profesionales especializados, por ejemplo en el lenguaje de los signos, cuando sean objeto de un proceso de justicia de menores (a este respecto, véase también la Observación general N° 9 (Los derechos de los niños con discapacidad) del Comité de los Derechos del Niño).

Pleno respeto de la vida privada (artículos 16 y 40 2 b) vii))

64. El derecho de un niño a que se respete plenamente su vida privada en todas las fases del procedimiento se inspira en el derecho a la protección de la vida privada proclamado en el artículo 16 de la Convención. “Todas las fases del procedimiento” comprenden desde el primer contacto con los agentes de la ley (por ejemplo, petición de información e identificación) hasta la adopción de una decisión definitiva por una autoridad competente o el término de la supervisión, la libertad vigilada o la privación de libertad. En este contexto, el objetivo es evitar que la publicidad indebida o el proceso de difamación causen daño. No se publicará ninguna información que permita identificar a un niño delincuente, por la estigmatización que ello comporta y su posible efecto en la capacidad del niño para acceder a la educación, el trabajo o la vivienda o conservar su seguridad. Por tanto, las autoridades públicas deben ser muy reacias a emitir comunicados de prensa sobre los delitos presuntamente cometidos por niños y limitar esos comunicados a casos muy excepcionales. Deben adoptar medidas para que los niños no puedan ser identificados por medio de esos comunicados de



prensa. Los periodistas que vulneren el derecho a la vida privada de un niño que tenga conflictos con la justicia deberán ser sancionados con medidas disciplinarias y, cuando sea necesario (por ejemplo en caso de reincidencia), con sanciones penales.

65. Con el fin de proteger la vida privada del niño, rige en la mayoría de los Estados Partes la norma -algunas veces con posibles excepciones- de que la vista de una causa contra un niño acusado de haber infringido las leyes penales debe tener lugar a puerta cerrada. De acuerdo con esa norma, pueden estar presentes expertos u otros profesionales que hayan recibido un permiso especial de la corte. El juicio público en la justicia de menores sólo debe ser posible en casos muy precisos y previa autorización por escrito del tribunal. Esa decisión deberá poder ser apelada por el niño.

66. El Comité recomienda que todos los Estados Partes establezcan la regla de que el juicio ante un tribunal y otras actuaciones judiciales contra un niño que tenga conflictos con la justicia se celebren a puerta cerrada. Las excepciones a esta regla deben ser muy limitadas y estar claramente definidas por la ley. El veredicto/sentencia deberá dictarse en audiencia pública sin revelar la identidad del niño. El derecho a la vida privada (art. 16) exige que todos los profesionales que intervengan en la ejecución de las medidas decididas por el tribunal u otra autoridad competente mantengan confidencial, en todos sus contactos externos, toda la información que pueda permitir identificar al niño. Además, el derecho a la vida privada también significa que los registros de menores delincuentes serán de carácter estrictamente confidencial y no podrán ser consultados por terceros, excepto por las personas que participen directamente en la investigación y resolución del caso. Con miras a evitar la estigmatización y/o los prejuicios, los registros de menores delincuentes no se utilizarán en procesos de adultos relativos a casos subsiguientes en los que esté implicado el mismo delincuente (véanse las Reglas de Beijing Nos. 21.1 y 21.2), o como base para dictar sentencia en esos procesos futuros.

67. El Comité también recomienda que los Estados Partes adopten normas que permitan la supresión automática en los registros de antecedentes penales del nombre de los niños delincuentes cuando éstos cumplan 18 años, o, en un número limitado de ciertos delitos graves, que permitan la supresión del nombre del niño, a petición de éste, si es necesario en determinadas condiciones (por ejemplo, que no haya cometido un delito en los dos años posteriores a la última condena).

E. Medidas (véase también el capítulo IV, sección B *supra*)

2. Medidas alternativas a la sentencia

68. La decisión de iniciar un procedimiento penal contra un menor no implica necesariamente que el proceso deba concluir con el pronunciamiento de una sentencia formal. De acuerdo con las observaciones formuladas en la sección B, el Comité desea subrayar que las autoridades competentes -el fiscal, en la mayoría de los Estados- deben considerar continuamente las alternativas posibles a una sentencia condenatoria. En otras palabras, deben desplegarse esfuerzos continuos para concluir la causa de una manera apropiada ofreciendo medidas como las mencionadas en la sección B. La naturaleza y la duración de las medidas propuestas por la fiscalía pueden ser más severas, por lo que será necesario proporcionar al menor asistencia jurídica u otra asistencia apropiada. La adopción de la medida de que se trate deberá presentarse al menor como una manera de suspender el procedimiento penal de menores, al que se pondrá fin si la medida se ha llevado a cabo de manera satisfactoria.



69. En este proceso de oferta por el fiscal de alternativas al pronunciamiento de una sentencia por el tribunal, deberán respetarse escrupulosamente los derechos humanos y las garantías procesales que asisten al menor. En este sentido, el Comité se remite a las recomendaciones que figuran en el párrafo 27 *supra*, que también son aplicables a estos efectos.

2.1. Disposiciones adoptadas por el juez/tribunal de menores

70. Tras la celebración de un juicio imparcial y con las debidas garantías legales, de conformidad con el artículo 40 de la Convención sobre los Derechos del Niño (véase capítulo IV, sec. D *supra*), se adopta una decisión sobre las medidas que se habrán de imponer al menor al que se haya declarado culpable de un delito. Las leyes deben ofrecer al tribunal/juez, o a cualquier otra autoridad u órgano judicial competente, independiente e imparcial, una amplia variedad de alternativas posibles a la internación en instituciones y la privación de libertad, algunas de las cuales se enumeran en el párrafo 4 del artículo 40 de la Convención sobre los Derechos del Niño, a fin de que la privación de libertad se utilice tan sólo como medida de último recurso y durante el período más breve que sea posible (artículo 37 b) de la Convención).

71. El Comité desea subrayar que la respuesta que se dé al delito debe ser siempre proporcionada, no sólo a las circunstancias y la gravedad del delito, sino también a la edad, la menor culpabilidad, las circunstancias y las necesidades del menor, así como a las diversas necesidades de la sociedad, en particular a largo plazo. La aplicación de un método estrictamente punitivo no está en armonía con los principios básicos de la justicia de menores enunciados en el párrafo 1 del artículo 40 de la Convención (véanse párrafos 5 a 14 *supra*). El Comité reitera que las penas de castigos corporales son contrarias a estos principios y al artículo 37, en el que se prohíben toda forma de tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes (véase también la Observación general N° 8 (2006) del Comité -El derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes). Cuando un menor cometa un delito grave, se podrá considerar la aplicación de medidas proporcionales a las circunstancias del delincuente y a la gravedad del hecho, y se tomarán en consideración las necesidades del orden público y las sanciones. En el caso de los menores, siempre prevalecerá sobre estas consideraciones la necesidad de salvaguardar el bienestar y el interés superior del niño y de fomentar su reintegración social.

72. El Comité observa que si la aplicación de una disposición penal depende de la edad del menor y las pruebas de la edad son contradictorias, refutables o poco fidedignas, el menor tendrá derecho a que se le aplique la norma del beneficio de la duda (véanse también párrafos 35 y 39 *supra*).

73. Se dispone de amplia experiencia en el uso y la aplicación de medidas alternativas a la privación de libertad y la internación en instituciones. Los Estados Partes deberían aprovechar esa experiencia y desarrollar y aplicar dichas alternativas adaptándolas a su cultura y tradiciones. Huelga decir que debe prohibirse expresamente toda medida que comporte trabajo forzoso, tortura o tratos inhumanos o degradantes, y que deberá enjuiciarse a los responsables de esas prácticas ilegales.

74. Tras estas observaciones generales, el Comité desea señalar a la atención las medidas prohibidas en virtud del apartado a) del artículo 37 de la Convención, y la privación de libertad.



2.2. Prohibición de pena capital

75. En el apartado a) del artículo 37 de la Convención se reafirma la norma internacionalmente aceptada (véase, por ejemplo, artículo 6 5 del Pacto) de que no se impondrá la pena de muerte por delitos cometidos por menores de 18 años. A pesar de la claridad del texto, algunos Estados Partes presuponen que esa norma prohíbe únicamente la ejecución de menores de 18 años. Sin embargo, el criterio explícito y decisivo que inspira esa norma es la edad en el momento de la comisión del delito, lo que significa que no se impondrá la pena capital por delitos cometidos por menores de 18 años, independientemente de cuál sea su edad cuando se celebre el juicio, se dicte sentencia o se ejecute la pena.

76. El Comité recomienda al reducido número de Estados Partes que aún no lo han hecho a abolir la pena capital para todos los delitos cometidos por menores de 18 años y a suspender la ejecución de todas las sentencias a la pena capital pronunciadas contra esas personas hasta que se hayan promulgado las medidas legislativas necesarias para abolir la aplicación de la pena capital a menores. La pena de muerte deberá conmutarse por otra pena que sea plenamente compatible con la Convención.

2.3. Ninguna condena a cadena perpetua sin posibilidad de libertad condicional

77. No se condenará a cadena perpetua sin posibilidad de puesta en libertad o libertad condicional a ningún joven que tuviera menos de 18 años en el momento de cometer el delito. Con respecto a las sentencias dictadas contra menores, la posibilidad de la puesta en libertad deberá ser realista y objeto de examen periódico. En este sentido, el Comité se remite al artículo 25 de la Convención, donde se proclama el derecho a un examen periódico para todos los niños que hayan sido internados para los fines de atención, protección o tratamiento. El Comité recuerda a los Estados Partes en los que se condenan a menores a la pena de cadena perpetua con la posibilidad de la puesta en libertad o de libertad condicional que esta pena debe estar plenamente en armonía con los objetivos de la justicia de menores consagrados en el párrafo 1 del artículo 40 de la Convención y fomentar su consecución. Esto significa, entre otras cosas, que el menor condenado a esta pena debe recibir una educación, un tratamiento y una atención con miras a su puesta en libertad, su reintegración social y el desempeño de una función constructiva en la sociedad. También requiere que se examinen de manera periódica el desarrollo y la evolución del niño para decidir su posible puesta en libertad. Teniendo en cuenta la probabilidad de que la condena de un menor a cadena perpetua, aun con la posibilidad de su puesta en libertad, hará muy difícil, por no decir imposible, la consecución de los objetivos de la justicia de menores, el Comité recomienda firmemente a los Estados Partes la abolición de toda forma de cadena perpetua por delitos cometidos por menores de 18 años.

F. Privación de libertad, incluida la detención preventiva y la prisión posterior a la sentencia

78. En el artículo 37 de la Convención se enuncian los principios fundamentales que rigen la privación de libertad, los derechos procesales de todo menor privado de libertad, y las disposiciones relativas al trato y las condiciones aplicables a los menores privados de libertad.



2.3.1. Principios básicos

79. Los principios fundamentales relativos a la privación de libertad son los siguientes: a) la detención, el encarcelamiento o la prisión de un niño se llevará a cabo de conformidad con la ley y se utilizará tan sólo como medida de último recurso y durante el período más breve que proceda; y b) ningún niño será privado de su libertad ilegal o arbitrariamente.

80. El Comité observa con preocupación que, en muchos países, hay menores que languidecen durante meses o incluso años en prisión preventiva, lo que constituye una grave vulneración del apartado b) del artículo 37 de la Convención. Los Estados Partes deben contemplar un conjunto de alternativas eficaces (véase capítulo IV, sec. B *supra*) para dar cumplimiento a la obligación que les incumbe en virtud de esa disposición de utilizar la privación de libertad tan sólo como medida de último recurso. La adopción de las mencionadas alternativas deberá estructurarse cuidadosamente para reducir también el recurso a la prisión preventiva, y no “ampliar la red” de menores condenados. Además, los Estados Partes deberán adoptar las medidas legislativas y de otro tipo que sean necesarias para limitar la utilización de la prisión preventiva. El hecho de utilizar esta medida como castigo atenta contra la presunción de inocencia. La legislación debe establecer claramente las condiciones requeridas para determinar si el menor debe ingresar o permanecer en prisión preventiva, especialmente con el fin de garantizar su comparecencia ante el tribunal, y si el menor constituye un peligro inmediato para sí mismo o para los demás. La duración de la prisión preventiva debe estar limitada por ley y ser objeto de examen periódico.

81. El Comité recomienda que los Estados Partes velen por que se ponga en libertad, lo antes posible, a los menores que se encuentren en prisión preventiva, a reserva de ciertas condiciones si fuera necesario. Toda decisión relativa a la prisión preventiva, en particular sobre su duración, incumbe a una autoridad u órgano judicial competente, independiente e imparcial, y el niño deberá contar con asistencia jurídica u otra asistencia adecuada.

Derechos procesales (artículo 37 d))

82. Todo niño privado de su libertad tendrá derecho a un pronto acceso a la asistencia jurídica y otra asistencia adecuada, así como derecho a impugnar la legalidad de la privación de su libertad ante un tribunal u otra autoridad competente, independiente e imparcial y a una pronta decisión sobre dicha acción.

83. Todo menor detenido y privado de libertad deberá ser puesto a disposición de una autoridad competente en un plazo de 24 horas para que se examine la legalidad de su privación de libertad o de la continuación de ésta. El Comité también recomienda que los Estados Partes adopten disposiciones jurídicas estrictas para garantizar que sea objeto de examen periódico la legalidad de la prisión preventiva, preferentemente cada dos semanas. Si no es posible la libertad provisional del menor, por ejemplo, mediante la aplicación de medidas alternativas, deberá presentarse una imputación formal de los presuntos delitos y poner al menor a disposición de un tribunal u otra autoridad u órgano judicial competente, independiente e imparcial en el plazo de 30 días a partir del ingreso del menor en prisión preventiva. El Comité, teniendo en cuenta la práctica de aplazar la vista de las causas ante los tribunales, a menudo en más de una ocasión, insta a los Estados Partes a que adopten



las disposiciones jurídicas necesarias para que el tribunal o juez de menores, u otro órgano competente, tome una decisión definitiva en relación con los cargos en un plazo de seis meses a partir de su presentación.

84. El derecho a impugnar la legalidad de la privación de libertad no sólo incluye el derecho de apelación, sino también el derecho a dirigirse a un tribunal u otra autoridad u órgano judicial competente, independiente e imparcial, cuando la privación de libertad haya sido una decisión administrativa (por ejemplo, la policía, el fiscal u otra autoridad competente). El derecho a una pronta decisión significa que la decisión debe adoptarse lo antes posible, por ejemplo, en un plazo de dos semanas a partir de la fecha de la impugnación.

Tratamiento y condiciones (artículo 37 c))

85. Todo niño privado de libertad estará separado de los adultos. No se privará a un menor de libertad en una prisión u otro centro de adultos. Hay muchas pruebas de que el internamiento de niños en prisiones u otros centros de detención de adultos pone en peligro tanto su seguridad básica y bienestar como su capacidad futura de no reincidencia y de reintegración social. La excepción contemplada en el párrafo c) del artículo 37 de la Convención, en el sentido de que la separación deberá efectuarse “a menos que ello se considere contrario al interés superior del niño”, debe interpretarse de manera restrictiva; la alusión al interés superior del niño no se refiere a lo que sea conveniente para los Estados Partes. Éstos deberán crear centros separados para los menores privados de libertad, dotados de personal especializado y en los que se apliquen políticas y prácticas especiales en favor de los menores.

86. Esta norma no significa que un niño internado en un centro para menores deba ser trasladado a una institución para adultos inmediatamente después de cumplir los 18 años. Debería poder permanecer en el centro de menores si ello coincide con el interés superior del niño y no atenta contra el interés superior de los niños de menor edad internados en el centro.

87. Todo niño privado de libertad tiene derecho a mantener contacto con su familia por medio de correspondencia y visitas. Para facilitar las visitas, se internará al niño en un centro situado lo más cerca posible del lugar de residencia de su familia. Las circunstancias excepcionales en que pueda limitarse ese contacto deberán estar claramente establecidas en la ley y no quedar a la discreción de las autoridades competentes.

88. El Comité señala a la atención de los Estados Partes las Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad, aprobadas por la Asamblea General en su resolución 45/113, de 14 de diciembre de 1990. El Comité insta a los Estados Partes a aplicar plenamente esas reglas, teniendo en cuenta al mismo tiempo, cuando proceda, las Reglas mínimas para el tratamiento de los reclusos (véase también la regla 9 de las Reglas de Beijing). A este respecto, el Comité recomienda que los Estados Partes incorporen esas reglas en sus leyes y reglamentos nacionales y las difundan en los idiomas nacionales o regionales correspondientes, entre todos los profesionales, ONG y voluntarios que participen en la administración de la justicia de menores.



89. El Comité quiere destacar que, en todos los casos de privación de libertad, son aplicables, entre otros, los siguientes principios y normas:

- El medio físico y los locales para menores deben responder a su finalidad, es decir, la rehabilitación de los menores, teniéndose debidamente en cuenta sus necesidades de intimidad, de estímulos sensoriales y de oportunidades de asociarse con sus compañeros y de participar en actividades deportivas, artísticas y de esparcimiento.
- Todo menor en edad de escolaridad obligatoria tiene derecho a recibir una enseñanza adaptada a sus necesidades y capacidades y destinada a prepararlo para su reinserción en la sociedad. Además, siempre que sea posible, tiene derecho a recibir formación para ejercer una profesión que lo prepare para un futuro empleo.
- Todo menor tiene derecho a ser examinado por un médico inmediatamente después de su ingreso en un centro de menores/correccional y a recibir atención médica adecuada durante su estancia en el centro, cuando sea posible, en servicios e instalaciones sanitarios de la comunidad.
- El personal del centro debe fomentar y facilitar contactos frecuentes del menor con la comunidad en general, en particular comunicaciones con sus familiares, amigos y otras personas o representantes de organizaciones prestigiosas del exterior, y la oportunidad de visitar su hogar y su familia.
- Sólo podrá hacerse uso de coerción o de la fuerza cuando el menor represente una amenaza inminente para sí o para los demás, y únicamente cuando se hayan agotado todos los demás medios de control. El uso de coerción o de la fuerza, inclusive la coerción física, mecánica y médica, deberá ser objeto de la supervisión directa de un especialista en medicina o psicología. Nunca se hará uso de esos medios como castigo. Deberá informarse al personal del centro de las normas aplicables, y se sancionará adecuadamente a los que hagan uso de la coerción o la fuerza vulnerando esas normas.
- Toda medida disciplinaria debe ser compatible con el respeto de la dignidad inherente del menor y con el objetivo fundamental del tratamiento institucional; deben prohibirse terminantemente las medidas disciplinarias que infrinjan el artículo 37 de la Convención, en particular los castigos corporales, la reclusión en celda oscura y las penas de aislamiento o de celda solitaria, así como cualquier otra sanción que pueda poner en peligro la salud física o mental o el bienestar del menor.
- Todo niño tendrá derecho a dirigir, sin censura en cuanto al fondo, peticiones o quejas a la administración central, a la autoridad judicial o a cualquier otra autoridad competente e independiente, y a ser informado sin demora de la respuesta; los niños deben tener conocimiento de estos mecanismos y poder acceder a ellos fácilmente.
- Deberá facultarse a inspectores calificados e independientes para efectuar visitas periódicas y para hacerlas sin previo aviso por propia iniciativa; deberán hacer especial hincapié en mantener conversaciones con los menores en condiciones de confidencialidad.



V. LA ORGANIZACIÓN DE LA JUSTICIA DE MENORES

90. A fin de garantizar la plena aplicación de los principios y derechos enunciados en los párrafos anteriores, es necesario establecer una organización eficaz para la administración de la justicia de menores y un sistema amplio de justicia de menores. De conformidad con el párrafo 3 del artículo 40 de la Convención, los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para promover el establecimiento de leyes, procedimientos, autoridades e instituciones específicos para los niños en conflicto con las leyes penales.

91. En la presente observación general se han expuesto las características que deberían reunir las disposiciones básicas de esas leyes y procedimientos. Queda a la discreción de los Estados Partes las demás disposiciones, lo cual también se aplica a la forma de esas leyes y procedimientos. Podrán establecerse en capítulos especiales de los instrumentos generales del derecho penal y procesal, o reunirse en una ley independiente sobre la justicia de menores.

92. Un sistema amplio de justicia de menores requiere además el establecimiento de unidades especializadas en la policía, la judicatura, el sistema judicial y la fiscalía, y la disponibilidad de defensores especializados u otros representantes encargados de prestar a la menor asistencia jurídica u otra asistencia adecuada.

93. El Comité recomienda que los Estados Partes establezcan tribunales de menores como entidades separadas o como parte de los tribunales regionales o de distrito existentes. Cuando no pueda hacerse de manera inmediata por motivos prácticos, los Estados Partes velarán por que se nombre a jueces o magistrados especializados de menores.

94. Asimismo, deben establecerse servicios especializados, por ejemplo, de libertad vigilada, de asesoramiento de supervisión, y también centros especializados, como centros diurnos y, según proceda, centros de atención y tratamiento de menores delincuentes en régimen de internado. En un sistema de justicia de menores de este tipo deberá fomentarse de manera continua la coordinación efectiva de las actividades de todas estas unidades, servicios y centros especializados.

95. De muchos informes de los Estados Partes se desprende claramente que las ONG pueden desempeñar, y de hecho desempeñan, un importante papel no sólo de prevención de la delincuencia juvenil, sino también en la administración de la justicia de menores. Por consiguiente, el Comité recomienda que los Estados Partes traten de que esas organizaciones participen activamente en la elaboración y aplicación de sus políticas generales de justicia de menores y les faciliten los recursos necesarios para ello.

VI. CONCIENCIACIÓN Y FORMACIÓN

96. Los medios de comunicación suelen transmitir una imagen negativa de los niños que delinquen, lo cual contribuye a que se forme un estereotipo discriminatorio y negativo de ellos, y a menudo de los niños en general. Esta representación negativa o criminalización de los menores delincuentes suele basarse en una distorsión y/o deficiente comprensión de las causas de la delin-



cuencia juvenil, con las consiguientes peticiones periódicas de medidas más estrictas (por ejemplo, tolerancia cero, cadena perpetua al tercer delito de tipo violento, sentencias obligatorias, juicios en tribunales para adultos y otras medidas esencialmente punitivas). Para crear un ambiente más propicio a una mejor comprensión de las causas básicas de la delincuencia juvenil y a un planteamiento de este problema social basado en los derechos, los Estados Partes deben llevar a cabo, promover y/o apoyar campañas educativas y de otro tipo para que se tomen conciencia de la necesidad y la obligación de tratar al menor del que se alegue que ha cometido un delito con arreglo al espíritu y la letra de la Convención. En este sentido, los Estados Partes deben recabar la colaboración activa y positiva de los parlamentarios, las ONG y los medios de comunicación y respaldar sus esfuerzos encaminados a lograr una mejor comprensión de la necesidad de dispensar un trato a los niños que tienen o han tenido conflictos con la justicia basado en los derechos. Es fundamental que los niños, sobre todo los que ya han pasado por el sistema de la justicia de menores, participen en esta labor de concienciación.

97. La calidad de la administración de la justicia de menores depende decisivamente de que todos los profesionales que participan, entre otras cosas, en las labores de orden público y las actuaciones judiciales, reciban una capacitación adecuada que les informe del contenido y el significado de las disposiciones de la Convención, y en particular de las que están directamente relacionadas con su labor cotidiana. Esta capacitación debe ser sistemática y continua, y no debe limitarse a informar de las disposiciones legales nacionales e internacionales aplicables en la materia. También debe incluir información, entre otras cosas, sobre las causas sociales y de otro tipo de la delincuencia juvenil, los aspectos psicológicos y de otra índole del desarrollo de los niños (prestando especial atención a las niñas y a los menores indígenas o pertenecientes a minorías), la cultura y las tendencias que se registran en el mundo de los jóvenes, la dinámica de las actividades en grupo, y las medidas disponibles para tratar a los niños que tienen conflictos con la justicia, en particular medidas que no impliquen el recurso a procedimientos judiciales (véase capítulo IV, sec. B *supra*)

VII. RECOPIACIÓN DE DATOS, EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN

98. Preocupa profundamente al Comité la falta de datos desglosados, ni siquiera básicos, sobre cuestiones como el número y el tipo de delitos cometidos por los menores, la utilización de la prisión preventiva y el promedio de su duración, el número de menores a los que se han aplicado medidas distintas de los procedimientos judiciales (remisión de casos), el número de niños condenados y el tipo de penas que se les han impuesto. El Comité insta a los Estados Partes a recopilar sistemáticamente datos desglosados sobre la administración de la justicia de menores, que son necesarios para la elaboración, aplicación y evaluación de políticas y programas de prevención y de respuesta efectiva, de conformidad con los principios y disposiciones de la Convención.

99. El Comité recomienda que los Estados Partes evalúen periódicamente, preferentemente por medio de instituciones académicas independientes, el funcionamiento práctico de su justicia de menores, en particular la eficacia de las medidas adoptadas, incluidas las relativas a la discriminación, la reintegración social y la reincidencia. La investigación de cuestiones como las disparidades en la administración de la justicia de menores que comporten discriminación, y las novedades en ese



ámbito, por ejemplo, programas efectivos de remisión de casos o nuevas actividades de delincuencia juvenil, indicará en qué aspectos clave se han logrado resultados positivos y en cuáles la situación es preocupante. Es importante que los menores participen en esa labor de evaluación e investigación, en particular los que han estado en contacto con partes del sistema de justicia de menores. Debe respetarse y protegerse plenamente la intimidad de esos menores y la confidencialidad de su cooperación. A ese respecto el Comité señala a la atención de los Estados Partes las actuales directrices internacionales sobre la participación de niños en la investigación.

La elección como miembro del Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas, representó más allá de la satisfacción personal, la significación nacional que por primera vez un ciudadano argentino era elegido por el voto del pleno de los Estados Partes (111 votos) para ocupar dicha responsabilidad.

Resulta oportuno detenernos un instante para efectuar una reflexión sobre algunos aspectos colaterales a esta elección y que adoptaron estado público. En los días previos a la elección en el seno de Naciones Unidas, el medio de prensa Clarín difundió una supuesta nota de oposición a la candidatura, involucraba en la misma a Organizaciones de Derechos Humanos a las cuales me une una larga historia de compromiso, respeto y lucha en común. A su vez, esa comunicación remitía falsa y maliciosamente a la actuación del Equipo Interdisciplinario que me acompañara oportunamente en la gestión del área de niñez en la Provincia de Buenos Aires y en el Consejo Nacional y con el cual en cada oportunidad impulsamos reformas institucionales democratizadoras y de Derechos Humanos a favor de los niños y adolescentes debiendo enfrentar a factores enquistados institucionalmente desde la Dictadura Cívico Militar. La maniobra periodística, estrechamente vinculada a los mencionados factores de poder, pretendió con esa actitud, obstaculizar la elección que se produciría pocos días después. Con posterioridad a ese evento requerí de las Organizaciones supuestamente firmantes de aquel documento difundido por el Diario Clarín, la confirmación de la misma, lo cual fue desestimada por cada una de ellas, incluso a través de documento escrito.

Pudo haberse interpretado este episodio como una operación de prensa con alguna finalidad inocultable más allá de la propia elección. La confirmación de lo dicho debió esperar varios años, cuando en el marco de la Causa 85 en la que se investigan secuestros, torturas, desaparición forzada de personas en la Brigada de Investigaciones de San Justo y de la cual soy activo denunciante y querellante, uno de los imputados, el médico Jorge Vidal, hace suya la comunicación del Diario Clarín incorporándola como parte de su defensa por los crímenes de lesa humanidad. En los días en que transcurre la escritura de estas páginas, la Causa está elevada a Juicio Oral habiendo permitido el camino de la Justicia, conocer los ocultos intereses que guardaba aquella nota, lo cual no impide que desde esos mismos oscuros reductos del Terrorismo de Estado, se procuren nuevas calumnias, difamaciones, o amenazas.



El irrenunciable camino de la Memoria, la Verdad y la Justicia, asumida por la inmensa mayoría del Pueblo Argentino, no puede ser ajena a una mirada holística sobre la educación en clave de Derechos Humanos.

Al asumir el cargo lo hice en la convicción que no se trataba de un mérito personal sino que expresaba la amplísima experiencia de mujeres y hombres de nuestro país que en la mayoría de las veces de manera anónima se constituyen en auténticos y comprometidos defensores de los Derechos de los Niños, niñas y adolescentes. Al tomar el juramento de rigor, el 17 de mayo en la sede de Naciones Unidas en Ginebra, señalé a los colegas presentes y al Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Sergio Vieira De Mello – posteriormente muerto en Misión de Paz en la Sede de Naciones Unidas en Irak- “que respetando todas las voces que en la distribución geográfica recoge el Comité, la presencia de tres miembros de América Latina – Mari- lia Sandenberg, Brasil; Rosa María Ortiz, Paraguay; y quien escribe - debía traducirse en una mayor incidencia de la mirada del Comité sobre los Niños de la Región Latinoamericana y a su vez los niños de la región y sus diversas organizaciones sociales debían sentirse representados y contenidos en sus legítimas demandas para el ejercicio de sus derechos en el ámbito de ese Órgano de Tratado”.

Desde ese Órgano de Tratado, en paralelo con la principal de las tareas, es decir la de examinar periódicamente a los Estados respecto del cumplimiento de la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño, como asimismo la elaboración de los Comentarios Generales como mecanismo de fuente de orientación y de incidencia sobre las políticas públicas, se efectuó una activa tarea de difusión y análisis crítico respecto de la implementación de la Convención basada fundamentalmente en Programas de Capacitación hacia diversos sectores interesados en la materia y bajo modalidades de cursos, seminarios, talleres, entre otras características.

Al concluir el mandato en el Comité de Derechos del Niño en Naciones Unidas, fui convocado por el Instituto Interamericano del Niño para desarrollar el campo de actividades que incluyera una actualizada programación basada en el enfoque de Derechos del Niño y que se reflejara en diferentes planos de la cooperación institucional con los Estados Miembros y considerando de manera muy especial a las organizaciones de la sociedad civil de nuestra región Americana.

El campo de la educación se expresó a través del diseño e implementación del Programa Virtual de Capacitación, (en el cual hacia el año 2008 centenares de participantes especialmente de América Latina se incluyeran en esa propuesta.

Durante este período la actividad académica tanto en la Universidad Nacional de San Martín como en la Universidad de Buenos Aires, se concentró en la Dirección de Seminarios en los cuales los Derechos de los Niños, niñas y adolescentes fueran situados en un plano relevante de la convocatoria académica.



Conclusiones Finales

A lo largo de estas páginas hemos intentado reseñar las diversas experiencias colectivas en el campo de la Educación en su mirada más amplia y en un ajuste al enfoque de Derechos Humanos. El vínculo personal con los espacios que han sido citados tienen el valor de la construcción colectiva y un aprendizaje permanente del quehacer cotidiano de las mujeres y hombres que desde diferentes ámbitos se constituyen en sujetos políticos del proceso educativo asumiendo los desafíos de los diferentes contextos históricos en que transcurre la vida de los argentinos y particularmente de los bonaerenses.

Haber señalado obstáculos, dificultades o profundos desencuentros conceptuales y metodológicos, no nos aleja de la convicción democrática y transformadora de mirar la educación como un componente esencial de la justicia social y el compromiso del Estado de asumir en plenitud la garantía de este derecho inalienable. La educación tiene en los tiempos que corren, el insalvable desafío de interpelar los datos de la desigualdad y la pobreza y su condición inclusiva se combina con la actualización pedagógica que eleve cada día la oferta a las jóvenes generaciones para ampliar sus oportunidades y proyectos de vida individual y colectivo.

No reconocemos una educación democrática, sin la participación activa de la comunidad que la contiene dentro y fuera de los establecimientos y en la cual la combinación entre la fortaleza de las organizaciones representativas de los docentes y el protagonismo con incidencia efectiva de los niños y adolescentes en su vínculo con la comunidad y la familia representan el ancho camino por el cual bajo el signo de la solidaridad de todos los componentes se logre el objetivo de una mayor igualdad.

