

Infancia y derechos: las raíces de la sostenibilidad

Aportes para un porvenir



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

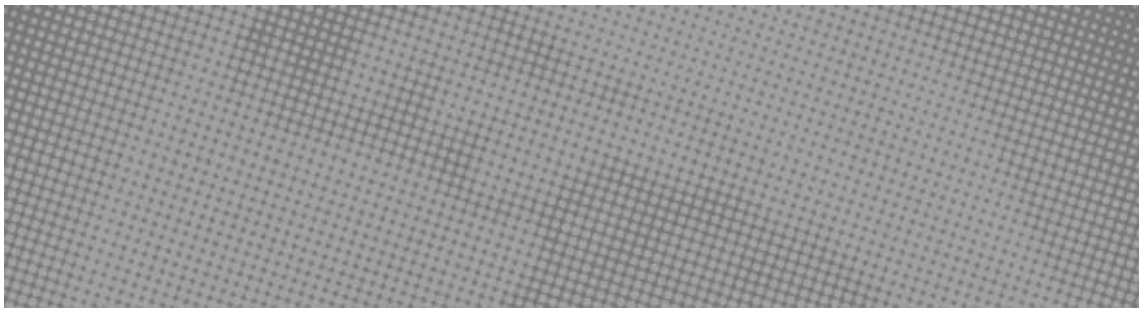


Japanese
Funds-in-Trust

Índice

Prólogo	3
Introducción	5
Presentación	7
CAPÍTULO 01 La protección de la infancia: clave para el desarrollo sostenible	9
CAPÍTULO 02 Niños y menores: historia de una fragmentación	17
CAPÍTULO 03 De objeto de tutela a sujeto de derecho: el niño como ciudadano	27
CAPÍTULO 04 Entre las declaraciones políticas y las prácticas institucionales de protección de la infancia: un largo camino por recorrer	37
CAPÍTULO 05 El derecho de los niños a la educación y los derechos de los niños en la educación	49
CAPÍTULO 06 Para seguir el diálogo: no menos de siete saberes	57
Bibliografía	60





Autoras:

Graciela Frigerio (Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios / Universidad Nacional de Entre Ríos)

Gabriela Diker (Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios / Universidad Nacional de General Sarmiento)

Colaboradoras capítulos 2 y 3:

Graciela Soler (Casa del Niño, GCBA / Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios)

María Ana Monzani (Casa del Niño, GCBA / Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios)

Edición y diseño:

Luciano Amor

Fotos:

Portada: Mapa de la Tierra, NASA.

Pág. 6: Escuela rural, Florence Devouard.

Pág. 14: Túnica tupa inca, Dumbarton Oaks Library.

Pág. 24: Aula, Henry Trotter.

Pág. 34: Escuela primaria rebelde autónoma zapatista, Stian Loholt.

Pág. 39: Madre peruana, Ian Riley.

Pág. 40: Máscara azteca, Museo del Louvre.

Pág. 42: Máscara maya, Nicholas Andonie; y máscara lambayeque, Manuel González Olaechea y Franco.

Pág. 46: Aula, Ambuj Saxena.

Pág. 54: Calabaza peruana tallada, Allard Schmidt.

Se puede reproducir y traducir total y parcialmente el texto publicado siempre que se indique la fuente.

Los autores son responsables por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, las que no son, necesariamente, las de la UNESCO y no comprometen a la Organización.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de parte de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
OREALC/UNESCO Santiago

ISBN: 978-956-8302-85-6

Impreso por Andros Ltda.
Santiago, Chile, junio, 2008

Prólogo

En los últimos años América Latina y el Caribe han mejorado sus indicadores económicos, aunque a un ritmo inferior al que se necesita para alcanzar -antes de 2015- las metas de desarrollo comprometidas en los *Objetivos del Milenio*. Persisten en casi todos nuestros países colectivos que se encuentran en una situación de desigualdad en lo que se refiere al acceso, la continuidad de estudios y logros de aprendizaje. Esto muestra la necesidad de mejorar los diseños de las políticas públicas y de implementar acciones específicas para lograr una educación de calidad para todos. La región tiene que dar un salto desde la igualdad de oportunidades en el acceso a la igualdad de oportunidades en la calidad de la oferta educativa y los resultados de aprendizaje.

La educación debe habilitar efectivamente a todas las personas para la toma de decisiones responsables y fundamentadas, en el ámbito personal y colectivo, que les permita hacer frente a los desafíos del presente y del futuro, comprometiéndose así en la construcción de un futuro común posible para todos.

La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe ha realizado un importante trabajo de sensibilización y movilización en torno a la educación para el desarrollo sostenible. Se pretende así promover cambios

tendientes a mejorar la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras, mediante la conciliación del crecimiento económico, el desarrollo social y la protección al medio ambiente. La educación deviene el principal instrumento para inducir los cambios sociales necesarios que permitan la toma de consciencia y la adhesión tanto a nivel personal como colectivo de los objetivos de la Educación para el desarrollo sostenible. Por ello Naciones Unidas proclamó el Decenio de la educación para el desarrollo sostenible, que da una nueva oportunidad de situar a la educación en el centro de la discusión y de las soluciones para viabilizar un futuro sostenible para todos.

El libro *“Infancia y derechos: las raíces de la sostenibilidad. Aportes para un porvenir”* que aquí presentamos está dirigido a docentes de todos los niveles educativos y formadores docentes. Con él pretendemos aportar a la búsqueda de nuevos caminos que favorezcan los aprendizajes de calidad para todos nuestros niños, niñas y jóvenes; motivar la discusión y facilitar la reflexión sobre las infancias, los derechos de los niños y niñas de nuestros países y sus aportes a la construcción de sociedades sostenibles.

Este trabajo refleja los resultados que se obtienen cuando se unen distintas voluntades, el trabajo de especialistas de la

región, el trabajo de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO Santiago, y el aporte financiero del Gobierno de Japón, para hacer posible la concreción de proyectos comunes.

Rosa Blanco

Directora a. i.

Oficina Regional de Educación de la UNESCO
para América Latina y el Caribe
UNESCO Santiago

Introducción

América Latina y el Caribe han realizado importantes avances en educación, sin embargo, debemos reconocer, que aún persisten grandes brechas de inequidad y de injusticia en los sistemas educativos. En muchos casos las propuestas educativas no solo no son capaces de revertirlas, sino que las profundizan. Superar esta situación requiere una profunda reflexión acerca de los sentidos, fines, contenidos y prácticas de la educación que están recibiendo los niños, niñas, jóvenes y adultos, para que ésta pueda convertirse exitosamente en una herramienta de cambio orientada a la construcción de un futuro sostenible.

En este marco Naciones Unidas proclamó el *“Decenio de la educación para el desarrollo sostenible (DEDS) 2005-2014”* y designó a la UNESCO como organismo rector de su promoción. El Decenio pretende integrar los valores del desarrollo sostenible en todos los aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en todas sus modalidades, formales, no formales e informales, con el fin de promover los cambios en las actitudes y comportamientos de la población. Cambios que permitan la construcción de sociedades sostenibles y justas a través de acciones nacionales, regionales y mundiales.

Para alcanzar los objetivos del Decenio y para contribuir a que los niños, niñas y

jóvenes de la región se apropien de los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para ejercer una ciudadanía plena, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO Santiago, desarrolló el Proyecto de *Promoción de la educación para el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe*, en el cual se enmarca esta publicación.

Es entonces el libro *“Infancia y derechos: las raíces de la sostenibilidad. Aportes para un porvenir”* la concreción de un esfuerzo conjunto entre investigadoras de alto nivel de nuestra región, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe UNESCO Santiago y la cooperación financiera del Gobierno de Japón.

El libro que presentamos pretende promover procesos de análisis y reflexión de los docentes, y entre ellos, sobre las infancias y sus derechos, como insumos para promover la formación de ciudadanos comprometidos, conscientes y capaces de incidir en la creación de un nuevo mundo, un mundo más equitativo y ambiental, cultural y socialmente sostenible.

La educación para la sostenibilidad debe potenciar el compromiso con valores, principios, actitudes y comportamientos y, más concretamente, con una noción de justicia y equidad ampliamente comprendida. Sin duda son los docentes y las comunidades de aprendizaje instancias

claves en la difusión de la sostenibilidad tendiente a producir los cambios de actitudes necesarios.

Beatriz Macedo

Especialista Regional
Oficina Regional de Educación de la UNESCO
para América Latina y el Caribe
UNESCO Santiago

Carol Salgado

Consultora
Oficina Regional de Educación de la UNESCO
para América Latina y el Caribe
UNESCO Santiago

Presentación

Sin políticas de protección de la infancia, ningún desarrollo puede ser pensado como sostenible. Si no protegemos a aquellos que recibirán en herencia el mundo que les dejemos, es evidente que nada podrá sostenerse en el futuro.

Al mismo tiempo, si no comenzamos a transitar hacia modelos sostenibles de desarrollo, es decir, hacia modelos de desarrollo que preserven el equilibrio ecológico del planeta, que aseguren un acceso igualitario de todos a los recursos económicos, naturales y culturales, que aseguren el despliegue de la multiplicidad cultural e identitaria que caracteriza el mundo social, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de este mundo seguirán formando parte del sector más castigado de la humanidad.

Por eso consideramos imprescindible comenzar a articular los discursos, las definiciones jurídicas y las políticas orientadas por la defensa de los derechos de los niños y las niñas con la preocupación por la sostenibilidad del desarrollo. Porque son dos asuntos que no pueden considerarse por separado. Porque, como señalaremos más adelante, proteger el mundo en que vivimos es proteger la infancia y, a la inversa, proteger la infancia es proteger el mundo.

Se trata, entonces, de insistir en pensar, en buscar alternativas, en producir conocimiento, en orientar la acción educativa hacia la búsqueda de un mundo más hospitalario para todos, pero especialmente

más hospitalario para los niños. Para ello es necesario pensar y actuar en todas las escalas: jurídica, política, institucional, grupal, comunitaria, profesional, personal. Es necesario también desnaturalizar la injusticia, produciendo saber y reflexionando acerca de los modos en que la desigualdad a toda escala es producida y sostenida.

Sabemos que **los conceptos no son neutros**, siempre conllevan una manera de mirar el mundo y una manera de hacer el mundo. Sabemos que **las concepciones y representaciones** influyen permanentemente en las teorías y prácticas. Sabemos que existen los **cercos cognitivos**, y que éstos implican una interpretación del mundo, una asignación de sentido. En el territorio del pensar se sabe que para los sujetos y para el mundo **no hay un destino inexorable** si se acepta que hay un matiz entre futuro y porvenir, y que ese matiz consiste ni más ni menos que en **la acción política**.

En esta línea, este material se propone realizar un pequeño aporte. Abrir apenas un diálogo sobre la infancia, sobre los derechos, sobre lo sostenible y lo insostenible, en definitiva, sobre el porvenir.

Encontrarán aquí distintos temas, referencias disciplinarias y teóricas plurales y, también, distintos tipos de textos.

El **capítulo 1** abre el problema de las consecuencias del sostenimiento de modelos de desarrollo insostenibles (insostenibles por insostenibles; insostenibles porque si se

sigue en esa dirección no hay futuro posible) y muestra apenas algunos datos que dan cuenta de los efectos de esos modelos sobre los niños, niñas y adolescentes del mundo.

El **capítulo 2** muestra cómo históricamente se ha producido una fragmentación del mundo de la infancia; a través de qué operaciones teóricas, disciplinares y políticas se ha confinado a algunos niños y niñas a territorios en los que los derechos no tienen lugar. El reconocimiento del carácter social y cultural de la infancia será aquí propuesto como una herramienta para desnaturalizar aquella fragmentación y para restituir el derecho como horizonte de igualdad de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

En el **capítulo 3** les proponemos un análisis de las características y derivaciones políticas e institucionales de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) que, aunque polémica, constituye la herramienta internacional de protección de la infancia de la que disponemos hoy.

Ahora bien, dado que, más allá de las leyes y decisiones macropolíticas acerca de la infancia (como la sanción de la CIDN o de leyes que protegen sus derechos), lo que las instituciones «hacemos» con, para o sobre los niños depende, en buena medida, de cómo concebimos lo que los niños «son» y «deben ser», nos proponemos en el **capítulo 4** poner en discusión el

universo conceptual que sustenta las percepciones y expectativas sobre los niños y las niñas y sus efectos sobre las prácticas institucionales y las definiciones de programas y políticas que les están dirigidos.

El **capítulo 5** aborda en particular el tema, el ámbito que define nuestra tarea: el derecho de los niños y niñas a la educación y los derechos de los niños y niñas en la educación.

Por último, el **capítulo 6** se propone finalizar este material ofreciendo algunas reflexiones que, esperamos, den lugar a la apertura de nuevos diálogos.

A su vez, cada capítulo contiene:

- Una primera sección de desarrollo conceptual, donde exponemos los conceptos y posiciones que a nosotras nos permiten pensar el tema.
- Una sección en la que incluimos distintos tipos de materiales: información, polémicas, propuestas, datos, etc., que pueden resultarles útiles para profundizar el análisis de los problemas que son objeto de cada capítulo.
- Una sección en la que les proponemos un diálogo entre colegas, es decir, entre nosotros y ustedes, y entre ustedes y sus colegas o compañeros de trabajo, dado que pensar es siempre con otros (presentes o ausentes).
- Finalmente, encontrarán en cada capítulo una última sección con algunas sugerencias para abordar estos temas con los niños y niñas en las escuelas.

La protección de la infancia: clave para el desarrollo sostenible

Proteger el mundo en el que vivimos es proteger la infancia. Es asegurar **aquí y ahora** el derecho de todos los niños y niñas a habitar en un medio apropiado para su pleno crecimiento. Al mismo tiempo, es preservar para el **futuro** el mundo que les dejaremos como herencia.

Muy lejos de toda política de protección del mundo y de la infancia, las formas modernas de desarrollo económico han puesto al planeta al borde del desastre ecológico (cambio climático, deforestación, contaminación de agua, aire y suelos, extinción acelerada de especies, etc.), condenan a la pobreza, al hambre, a la enfermedad y a la falta de educación a buena parte de la humanidad, e imponen modelos culturales cada vez más homogéneos (desconociendo, marginando o directamente avasallando la multiplicidad cultural e identitaria de innumerables pueblos).

Este modelo de desarrollo resulta sin dudas **insostenible** en varios sentidos:

- porque provoca (y requiere) unos niveles de injusticia, desigualdad, violencia y exclusión que son ética y políticamente insostenibles, es decir, insoportables;
- porque compromete la preservación ecológica del planeta;
- porque compromete la supervivencia material y/o cultural de parte de la humanidad;
- porque no genera condiciones de sostenimiento en el largo plazo;
- **porque afecta especialmente a niños, niñas, adolescentes y jóvenes.**

En relación con este último punto, el informe *Estado Mundial de la Infancia 2006*, producido por UNICEF, ofrece una información invaluable para dimensionar los **efectos infanticidas** de un modelo de desarrollo mundial que no puede ni debe sostenerse.

Veamos apenas algunos datos:

- **Más de mil millones de niños y niñas sufren a causa de una o más formas extremas de privación de necesidades, tales como una nutrición adecuada, agua potable, instalaciones decentes de saneamiento, servicios de atención de la salud, vivienda, educación e información.**
- **En 2004, solamente en los países menos adelantados murieron antes de cumplir cinco años 4,3 millones de niños y niñas, uno de cada seis nacidos vivos. Aunque los menores de cinco años en los países menos adelantados componen solamente un 19% de los**



- menores de cinco años en el mundo representan más del 40% de todas las muertes de menores de cinco años.
- De aquellos que sobreviven hasta alcanzar la edad escolar primaria, un 40% de los niños y un 45% de las niñas no recibirán este tipo de enseñanza. De aquellos que ingresen en la escuela primaria, más de una tercera parte no llegará al quinto grado; y alrededor de un 80% de todos los niños y niñas en edad escolar secundaria no ingresarán a este nivel de enseñanza.
 - De los 12 países donde un 20% o más de los niños y niñas mueren antes de cumplir cinco años, nueve han estado envueltos en un conflicto armado de cierto alcance en los últimos cinco años y 11 de los 20 países con las tasas más elevadas de mortalidad de menores de cinco años han sufrido un conflicto armado importante desde 1990.
 - Los conflictos armados tienen también consecuencias devastadoras sobre la matriculación y la asistencia a la escuela primaria. Por ejemplo, en los nueve países afectados por conflictos donde uno de cada cinco niños muere antes de cumplir cinco años se registra una tasa promedio de asistencia neta a la escuela primaria de un 51% para los niños y un 44% para las niñas, muy por debajo de los promedios de 60% y 55%, respectivamente, correspon-
- dientes a los países menos adelantados en su conjunto.
- Alrededor de 15 millones de niños y niñas han perdido ya a uno o a los dos progenitores debido al VIH-SIDA y millones más han quedado vulnerables a medida que el virus agrava otros problemas relacionados con la salud y el desarrollo de las familias, las comunidades, las regiones e incluso naciones enteras. De todos los niños huérfanos a causa del sida, 12,1 millones, o más de un 80%, viven en África subsahariana.
 - Todos los días, cerca de 1.800 menores de 15 años contraen la infección. Los niños y niñas menores de 15 años representan un 13% de las nuevas infecciones por VIH-SIDA en el mundo y un 17% de las muertes anuales debidas a la enfermedad.
 - Los jóvenes con edades entre los 15 y los 24 años representan ahora una tercera parte de las personas que viven con VIH-SIDA en el mundo.
 - América Latina y el Caribe es la región de todo el mundo en desarrollo donde se dan las mayores desigualdades en los ingresos familiares; los países de esta región presentan también las mayores desigualdades en relación con la mortalidad infantil. El país con la mayor desigualdad en la mortalidad de menores de cinco años es el Perú,



donde los niños y niñas que viven en el quintil más pobre tienen cinco veces más probabilidades de morir antes de cumplir cinco años que los niños y niñas del 20% más rico de la población.

- Como promedio, un niño nacido en el 20% de los hogares más pobres tiene tres veces más probabilidades de morir que un niño nacido en el quintil más rico en la región de Asia oriental y el Pacífico, dos veces y media más de morir en Oriente Medio y África del Norte, y alrededor del doble de probabilidades en las regiones de Asia meridional y ECE/CEI.
- Un 77% de los niños y niñas sin escolarizar a nivel primario proceden del 60% de los hogares más pobres de los países en desarrollo; esta desigualdad es incluso mayor en América Latina y el Caribe (84%) y en África oriental y meridional (80%).
- Más de un 80% de todos los niños y niñas que no asisten a la escuela primaria viven en zonas rurales.
- Unos 10,5 millones de niños y niñas habrían muerto en 2004 antes de cumplir los cinco años de edad, en la mayoría de los casos debido a enfermedades que se pueden evitar.
- Más de 5,5 millones de niños y niñas menores de cinco años mueren anualmente por causas relacionadas con la desnutrición.
- Las enfermedades prevenibles mediante la vacunación causan más de dos millones de muertes por año, de las cuales aproximadamente 1,4 millones corresponden a menores de cinco años.
- Más de 900 millones de personas viven en tugurios; la mayoría carece de acceso al agua potable, a instalaciones mejoradas de saneamiento y a una vivienda de calidad decente, con seguridad en la tenencia.
- Casi 900 millones de personas pertenecen a grupos que sufren desventajas a causa de su identidad, de los cuales 359 millones padecen restricciones debido a su religión. En todo el mundo, alrededor de 334 millones sufren restricciones o discriminación relacionada con el uso de su idioma.
- Los niños y niñas indígenas tienen menos probabilidades de que se inscriba su nacimiento, en parte debido a la ausencia de información sobre la cuestión en su lengua materna.
- En el mundo hay alrededor de 150 millones de niños y niñas con discapacidades, la mayoría de los cuales afrontan la realidad de la exclusión. La gran mayoría de los niños y niñas con discapacidades en los países en desarrollo no tiene acceso a ningún tipo de servicio de rehabilitación o apoyo, y muchos no pueden recibir una educación oficial.



- Muchas discapacidades se pueden atribuir directamente a las privaciones de bienes y servicios esenciales, especialmente durante la primera infancia.
- Aproximadamente 48 millones de niños y niñas nacidos en el 2003 no fueron inscriptos (un 36% del total de los nacidos ese año).

Fuente: UNICEF, *Estado Mundial de la Infancia 2006. Excluidos e invisibles*, www.unicef.org/spanish/sowc06/

Frente a este panorama, resulta urgente atender a criterios de **desarrollo sostenible**, es decir, que hagan frente a lo insostenible –lo insoportable– de las desigualdades y violencias que ponen en

riesgo la posibilidad misma de un futuro digno para todos y todas en todo lugar del planeta y que **atentan contra el presente y el futuro de nuestros niños y niñas, poniendo en riesgo, a la vez, a la herencia** (el mundo mismo) **y a los herederos** (las nuevas generaciones).

Preservar el mundo en el que vivimos; asegurar un acceso más justo e igualitario de todos a los recursos naturales, culturales y económicos; hacer lugar al despliegue de la multiplicidad cultural e identitaria que caracteriza el mundo social son las claves de un desarrollo sostenible y, al mismo tiempo, las claves para la puesta en práctica de **políticas de protección de la infancia**.

Como hemos indicado ya en otro documento de la UNESCO Santiago: «Aun cuando se pueda utilizar el concepto de **desarrollo sostenible** en múltiples y hasta opuestos sentidos, a nosotros nos importa destacar aquellos que no solo se relacionan con desarrollos económicos en los que la ecología y la educación ambiental juegan un papel protagónico, sino también aquellos que se vinculan con **los derechos humanos, con la vida y la calidad de vida colectiva y comunitaria**.

Es decir, nos importa la mirada que hace, de la noción, la puerta de entrada y de cruce a perspectivas socioculturales, ambientales y económicas. La noción concierne entonces a la vida de los pueblos tanto como a la naturaleza, a los sujetos singulares y a las decisiones acerca de la distribución de bienes y recursos tanto como a la noción misma de bien común» (Frigerio, Diker et al., «Una de las claves de la educación para el desarrollo sostenible: la interculturalidad», 2008).

Siguiendo a Novo, podemos decir que: «Hablar de desarrollo sostenible significa situarse en otra óptica; contemplar las relaciones de la humanidad con la naturaleza desde enfoques distintos; comprender el derecho de todos los seres humanos a participar en los beneficios del bienestar. Supone, desde luego, una transformación radical en las relaciones entre economía, ecología y ética; significa comenzar a pensar y actuar con una lógica diferente, tomando en cuenta los límites de la biosfera, la redistribución social y la diversidad cultural».

Visibilizar es proteger

En los casos más extremos, los niños y niñas pueden volverse invisibles, desapareciendo del punto de mira de sus familias, comunidades y sociedades, así como de los gobiernos, los donantes, la sociedad civil, los medios de comunicación y otros niños y niñas. Para millones de niños y niñas, la causa principal de su invisibilidad es la vulneración de su derecho a la protección. Es difícil obtener datos empíricos sobre el alcance de la vulneración de este derecho, pero hay cuatro elementos que parecen ser fundamentales en el aumento de la invisibilidad de estos niños y niñas: la falta o pérdida de una identidad oficial; una protección inadecuada por parte del Estado de aquellos que no reciben atención en el marco familiar; una situación de explotación a causa de la trata o el trabajo forzado; y la asunción prematura de funciones propias de los adultos, como el matrimonio, el trabajo peligroso o la lucha armada. Entre los afectados por estos factores se encuentran aquellos cuyos nacimientos no se inscribieron, los refugiados y desplazados, los huérfanos, los niños de la calle, los niños y niñas en centros de detención, los que se casan demasiado pronto, los que realizan trabajos peligrosos o participan en combates y los que son víctimas de la trata y el trabajo forzoso.

Acción: Evitar que los niños y las niñas sean invisibles exige crear para ellos un entorno protector. Las medidas fundamentales en este sentido son, entre otras:

- Fortalecer la capacidad de las familias y las comunidades para cuidar y proteger a sus niños.
- Reforzar el compromiso del gobierno con la protección de la infancia mediante apoyo presupuestario y políticas del bien-

estar social dirigidas a los niños y niñas más excluidos e invisibles.

- Ratificar y poner en vigor la legislación, tanto nacional como internacional, relativa a los derechos y a la protección de la infancia.
- Llevar a juicio a los autores de crímenes contra la infancia, y evitar la criminalización de las víctimas infantiles.
- Establecer un debate abierto con la sociedad civil y los medios de comunicación sobre las actitudes, prejuicios, creencias y prácticas que facilitan los abusos.
- Asegurar que los niños y niñas conozcan sus derechos, alentarlos a que los expresen y proporcionarles aptitudes para la vida práctica, así como información para que se protejan contra el abuso y la explotación.
- Poner los servicios sociales básicos a disposición de todos los niños y niñas sin discriminación.
- Realizar tareas de seguimiento, presentación transparente de informes y supervisión de los abusos y la explotación.

La responsabilidad también resulta fundamental para establecer un entorno protector: todos los miembros de la sociedad pueden contribuir a asegurar que los niños y las niñas no se vuelvan invisibles. Aunque las familias y el Estado tienen que asumir la principal responsabilidad en la protección de la infancia, las actividades constantes y sostenidas de los individuos y las organizaciones a todos los niveles son esenciales para eliminar las tendencias que favorecen el abuso.

UNICEF, *Estado Mundial de la Infancia 2006: Excluidos e invisibles.*

entre colegas

Está claro que cada uno de nosotros, desde nuestro lugar de educadores y educadoras, no tenemos a nuestro alcance todos los medios necesarios para revertir de manera directa y estructural la tendencia de los modelos de desarrollo que están produciendo, sobre nuestros niños y niñas y sobre nuestro mundo, los efectos devastadores que hemos apenas ejemplificado en este capítulo.

No obstante, cada uno de nosotros, grupal e individualmente, desde las escuelas, en el trabajo con los colegas y con las familias, podemos y debemos asumir la responsabilidad generacional que nos toca en relación con la calidad de vida de nuestros niños y niñas y con la herencia que les estamos legando (los educadores ocupamos de hecho un lugar central en ese acto de pasar la herencia cultural a las nuevas generaciones).

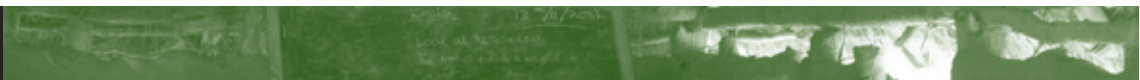
No olvidemos que el bienestar de los niños y niñas y la vigencia de sus derechos son asuntos que se juegan tanto en la escala macropolítica como en la escala institucional e interpersonal y que –tal

como lo expresa el documento reproducido en la página anterior– la visibilización de los niños y niñas que transitan situaciones complejas es el primer paso hacia su cuidado.

Por ello los invitamos a ensayar algunas vías –**posibles y necesarias**– de abordaje del problema.

Por ejemplo, sería interesante que, con un grupo de colegas, se propusieran:

- Sistematizar información sobre la situación de los niños y niñas que asisten a su escuela y/o que habitan en su localidad (a través de los indicadores que a ustedes les resulten más significativos: salud, situación educativa, vivienda, uso del tiempo libre, participación en actividades laborales, etc.).
- Analizar los efectos de las actividades económicas locales sobre el equilibrio ecológico de la zona y la distribución de los recursos económicos y culturales (es decir, su sostenibilidad o no).
- Buscar formas de dar difusión a la información relevada a distintos actores de la comunidad.



actividades

La sostenibilidad del desarrollo como una meta posible, la necesidad de generar modelos de crecimiento económico más equitativos y más respetuosos de nuestro planeta, la desnaturalización de la injusticia y, especialmente, las formas en que los modelos actuales de desarrollo afectan a los niños y niñas son cuestiones que es indispensable trabajar en las escuelas. Si se quiere, a la manera de una apuesta a formar generaciones más responsables y más comprometidas con el futuro.

Para ello les acercamos algunas sugerencias que podrán sumarse al trabajo que ya realizan sobre estos temas.

Para trabajar con los más chicos

Para pensar e intercambiar: ¿qué pasaría si...?

- Se talaran todos los árboles del planeta.
- Se contaminaran todas las aguas.
- Se exterminaran especies animales conocidas por ellos.
- Desapareciera la lengua que hablan.
- Se produjera un cambio climático radical en la zona en la que habitan.

Para trabajar con los más grandes

- Relevamiento de las distintas posiciones en discusión sobre el problema del cambio climático y el calentamiento global. Organización de un debate entre las posturas.
- Proyección y debate: *La verdad incómoda*.
- Proyección y debate: *Niños del hombre*.
- Relevamiento, sistematización y análisis de información (salud, educación, distribución del ingreso, mortalidad infantil, desnutrición, estado de vivienda, etc.) que dé cuenta de la situación de los niños, niñas y adolescentes en su localidad.
- Lectura, análisis y debate: informe de UNICEF, 2006.
- Relevamiento y debate: buscar cifras acerca de la concentración de la riqueza y del desigual acceso a recursos de distinto tipo en el mundo (desde el acceso a medicamentos y atención médica hasta acceso a internet o líneas telefónicas).

Niños y menores: historia de una fragmentación

Si se trata de la protección de la infancia, si se trata de la infancia y sus derechos, no podemos sino preguntarnos acerca de su definición. ¿Solo se trata de una cuestión de edad? ¿Es suficiente la definición jurídica de menor para delimitar el universo de la infancia? ¿Qué tienen en común un alumno de cuarto grado de primaria, de clase media urbana y un niño de la misma edad que participa de una lucha armada? ¿Qué tienen en común una niña de 12 años que ya es madre y una que no? ¿Y los niños que trabajan o cuidan a sus familias con otros que utilizan su tiempo libre en instituciones de recreación o de complementación de su educación escolar?

Frente a estas cuestiones, podríamos decir «todos son niños», pero debemos reconocer que no todos transitan la misma infancia. Así, una pregunta en apariencia simple nos sumerge en un problema más que complejo, especialmente cuando en las escuelas encontramos cada vez con mayor frecuencia niños, niñas y adolescentes que no responden a nuestras definiciones tradicionales.

De hecho, aun recurriendo al indicador etario, que es y ha sido el indicador más visiblemente asociado a estas definiciones, rápidamente nos damos cuenta

de que es muy difícil encontrar respuestas coincidentes. ¿Cuánto dura la infancia? ¿De qué edad y a qué edad se extiende la adolescencia? ¿Hasta cuándo se considera que alguien es joven?

Aunque la edad nos permite definir etapas de crecimiento corporal y psicológico, que podrían corresponderse con la niñez o la adolescencia, y aun cuando tratemos de considerar exclusivamente la base biológica del desarrollo (crecimiento del cuerpo, desarrollo de los órganos y funciones sexuales, desarrollo neuronal, etc.), la edad no constituye un indicador que pueda aplicarse de la misma manera a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en todo tiempo y lugar. Cuánto dure la infancia o la adolescencia variará de acuerdo con:

- la cultura de origen;
- las condiciones socioeconómicas de vida que, entre otras cosas, exigirán una incorporación más temprana o más tardía en la vida adulta;
- la época histórica.

De acuerdo con estas variables, no solo cambian las edades y la duración de la infancia y la adolescencia, sino también los modos en que se transitan estas eta-



pas de la vida. Más aún: hoy en día se sostiene que incluso los aspectos biológicos del desarrollo, como la pubertad o el crecimiento corporal y, por supuesto, el desarrollo cognitivo, están atravesados por determinantes sociales y culturales.

La infancia, la adolescencia y la juventud constituyen entonces períodos de la vida cuya definición es **resultado de un proceso de construcción social**. Depende de los significados que se les asignen en cada cultura, en cada contexto sociocultural y en cada época histórica. No designan períodos que puedan definirse por su base biológica, sino que designan más bien períodos vitales que se definen por su base cultural.

En este sentido, diremos que la infancia, la adolescencia y la juventud, como etapas diferenciadas del recorrido vital de un sujeto, no son sino productos históricos. Más específicamente, productos históricos de la modernidad, esto es, una

construcción que se localiza en Occidente entre los siglos XVI y XVII.

Por supuesto, esto no significa que en períodos anteriores no hubiera niños, niñas o adolescentes. Lo que quiere decir es que no eran considerados en su especificidad. Se los concebía como adultos pequeños que, en tanto tales, compartían todos los rasgos y actividades propios del mundo adulto (el trabajo, la recreación, la educación). No existían instituciones especialmente destinadas a ellos (como la escuela), ni libros, ni vestimenta, ni música, etc. Tampoco existían, claro está, profesionales dedicados exclusivamente a estudiar y a orientar las problemáticas propias del mundo infantil y adolescente (sicólogos educacionales, pedagogos, pediatras, entre otros).

Es entre los siglos XVI y XVII que comienza a conformarse lo que Ariès ha denominado el «sentimiento moderno de infancia» y –como contracara– la infancia tal como la concebimos todavía hoy: el

Los historiadores de la infancia han asociado este fenómeno a procesos históricos de distinta naturaleza que se localizan en Occidente entre los siglos XVI y XVII. Entre otros, el proceso de urbanización creciente, la reconfiguración de las estructuras familiares y la emergencia del ámbito de la vida privada, las mejoras sanitarias que permiten controlar crecientemente la mortalidad infantil. Como resultado de estos procesos, se produce la transición de la antigua a la nueva concepción de infancia en Occidente.

Si le interesa profundizar sobre estos temas, recomendamos algunos textos ya clásicos sobre historia de la infancia:

- Ariès, Ph., *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Barcelona, Taurus, 1987.
- Gélis, J., «La individualización del niño», en: Ph. Ariès y G. Duby, *Historia de la vida privada*, tomo 5, Barcelona, Taurus, 1992.
- De Mause, Ll., *Historia de la infancia*, Madrid, Alianza, 1991.



niño comienza a ser considerado como un ser inacabado, carente, sin racionalidad ni autonomía moral, que necesita, para llegar a la vida adulta, amor, protección y orientación. Es en ese proceso que la dependencia personal se convierte en una característica propia de la niñez.

Se trata de un proceso largo y complejo que involucra: el reconocimiento de la especificidad de la infancia, su separación del mundo adulto y la configuración de unos espacios y tiempos sociales, especialmente destinados a la protección y a la orientación del desarrollo de los niños: la escuela y la familia. El «encierro» de la infancia en estas instituciones, que reconocemos hasta el día de hoy como los espacios naturales de educación y crianza, produce un efecto a primera vista paradójico: al mismo tiempo, inscribe al niño en el territorio de lo público, a través de la escuela, y en el ámbito privado, a través de la familia.

Ya para el siglo XIX se desarrollan, además, campos de saber especialmente destinados al estudio y cuidado del desarrollo infantil: la **pediatría**, la **pedagogía**, la **sicología infantil**, que contribuirán a configurar y consolidar la concepción moderna de infancia, estableciendo no solo «cómo los niños son», sino también (y quizás principalmente) «cómo los niños deben ser» (cómo debe ser su desarrollo físico y psicológico, qué puede aprender un niño en qué períodos de tiempo, etc.). La fijación de estos parámetros de

desarrollo se instalan como normas que producen un triple efecto:

1. establecen una visión monolítica de infancia, al describir cómo los niños son, genéricamente considerados;
2. fijan unos parámetros que permiten distinguir la infancia normal de la que no lo es;
3. orientan las pautas de educación y crianza.

Cuando se detectan desvíos respecto de estos parámetros y pautas, cuando –por diversas razones– la familia no asegura una correcta orientación del desarrollo infantil, cuando la escuela señala problemas en los ritmos y en las características de los aprendizajes, se considerará que un niño o adolescente se encuentra en una «**situación irregular**».

Frente a estas situaciones, y dado que los niños carecen de una racionalidad y una moral propia, el Estado comienza a intervenir. Así, a partir del siglo XIX, se conforma lo que se ha dado en llamar «**la doctrina de la situación irregular**». Se trata de una posición que concibe al niño como objeto de intervención y tutela jurídica que debe ser protegido por el Estado siempre que se juzgue que se encuentra en «peligro material o moral». En nombre de su protección, el Estado podía (y todavía lo hace) privar a los niños, niñas y adolescentes de los derechos más elementales, incluso de su libertad.



Según Monzani y Soler¹, «para darle carátula a este problema público se recurrió a un término extraído del saber judicial: *menor*. Menor es quien, desde el punto de vista legal, no ha alcanzado la mayoría de edad para ejercer plenamente sus derechos. Sin embargo, lejos de encuadrarse en las precisiones del vocabulario jurídico, esta denominación quedó asociada a la de **menor infractor abandonado**, la cual se constituye en la etiqueta que alude a quienes quedan fuera de los territorios de la infancia y la adolescencia. Los menores, transformados en un problema público, pasaron a ser –en tanto pobres y desamparados– objetos de compasión y –en tanto potenciales delincuentes– **objetos de represión y control**».

Es entonces en el marco de esta concepción que se va a distinguir niñez de minoridad, quedando el término menor reservado para aquellos niños que se encontraban en situación irregular. Para estos niños se constituye todo un sistema institucional diferenciado (el sistema de minoridad), encargado de ofrecer una respuesta pública al problema de los que, por diversas razones, quedaban por fuera de los mecanismos de control y normalización de la familia y del sistema educativo.

En síntesis: la construcción histórica de la infancia (en singular), es decir, la definición y naturalización de una imagen unívoca de infancia y la consecuente naturalización de un único modo correcto

de relación entre adultos y niños, hace estallar el mundo infantil en dos territorios claramente diferenciados: el de la infancia, que vive con sus familias, va al médico y a la escuela y es orientada según ciertas pautas de crianza, y el de la minoridad, el de los niños, niñas y adolescentes que no responden a estos parámetros y, por tanto, viven en «situación irregular». Para unos se reservan las escuelas, para otros las instituciones correccionales o asistenciales. Unos son niños, los otros menores.

En la actualidad, la desnaturalización de esta concepción de infancia y el reconocimiento de su carácter histórico nos lleva a reconocer la heterogeneidad en los modos de vivir la infancia y la adolescencia. Por ello hablaremos de **infancias y adolescencias en plural**.

Este plural invita a romper la imagen monolítica que se construyó acerca de la niñez y la adolescencia a lo largo de los últimos siglos y que todavía sigue vigente en nuestros modos de pensar y en nuestros sentimientos en relación con los niños y niñas. Esto nos permite abandonar la distinción niño/menor y reconocer que, con sus particularidades culturales y sociales, todos los niños, niñas y adolescentes tienen un horizonte común: la ciudadanía.

Nota

1. María Ana Monzani y Graciela Soler, «Infancias y derechos: plurales (des)encontrados», clase del curso virtual «Infancias y adolescencias. Interrogaciones sobre saberes y prácticas», cem/Punto Seguido, Buenos Aires, 2005.

Para profundizar acerca del tratamiento de la «minoridad»

¿Qué tipo de construcciones jurídicas se van acordando en torno a este problema?

En lo que respecta al marco normativo de la cuestión, podemos señalar que durante un período de veinte años (que comienza en Argentina en 1919 y culmina en Venezuela hacia 1939) se desarrollaron en América Latina las llamadas legislaciones de menores.

Estos cuerpos normativos adoptan, en términos generales, las líneas del movimiento «progresista» que se da en EE.UU. a fines del siglo XIX, basadas en una intervención «pro salvación del niño». Se crean tribunales específicos, entendiendo que los menores debían tener un trato diferenciado respecto de los adultos. En 1899, en Illinois, se instituye el primero de estos tribunales especiales.

A través de la figura legal del patronato, el juez de menores puede disponer tutelarmente de los niños acusados o víctimas de delito, preventivamente y por tiempo indeterminado, hasta que alcancen su mayoría de edad, si se evalúa que se encuentran en «peligro material o moral».

Cuando la familia y el medio ambiente del niño no se consideraban adecuados

para su desarrollo, el juez, actuando como «buen padre de familia», asumía su **tutela**. Los niños –convertidos en **menores**– son separados de sus padres y encerrados en macroinstituciones (reformatorios, institutos) alejadas de sus lugares de pertenencia. Este sistema de la minoridad se constituye como una política pública focalizada, paralela al sistema educativo, generando un conjunto de instituciones de control social y sociopenal. Sobre la base de las normativas que establecen su legitimidad, este sistema se organizaba –desde lo administrativo– a través de consejos nacionales y –desde lo jurisdiccional– a través de tribunales de menores.

¿Desde qué perspectiva se pensó este problema?

El enfoque predominante se orientó hacia una **concepción etiológica y preventiva**. Etiológica, pues intentaba operar sobre lo que se suponía eran las causas del problema y que se referían alternativamente a aspectos biológicos, psicológicos, familiares, de vivienda, de medio ambiente. Preventiva, pues en esa pretensión de atacar las causas se evitaría un daño o riesgo futuro, asociado a la crimina-



lidad adulta y al desorden social. En la identificación de las causas y en la detección y prevención de futuros peligros, el juez estaba acompañado por una serie de profesionales de diferentes disciplinas.

¿Qué elementos caracterizaban estas prácticas profesionales?

Estudios diagnósticos, clasificaciones, pronósticos se asociaron a estrategias de estigmatización y patologización que comenzaron a cristalizarse al amparo del saber científico. Estas estrategias contribuyeron profundamente a la definición de los atributos de la categoría y ubicaron a los llamados menores en una situación de mayor indefensión, no solo en lo que respecta a sus derechos y garantías, sino en cuanto a su propia significación como sujetos.

En los distintos instrumentos y técnicas que se aplican para obtener la mayor can-

tidad de información con un mínimo de coerción, Donzelot diferencia «un saber de investigación inquisitorial (el informe social), un saber clasificatorio (los exámenes médico-psiquiátricos y los tests psicológicos), unificados por un saber interpretativo de inspiración psicoanalítica».

Recapitulando, podemos decir que, tanto a nivel de las prácticas, de los dispositivos institucionales, de los marcos normativos y de los altos niveles de focalización y selectividad de las políticas –todos ellos orientados hacia los sectores social y económicamente más desfavorecidos–, se genera un proceso por el cual se **judicializa, criminaliza y patologiza** la pobreza.

María Ana Monzani y Graciela Soler, «Infancias y derechos: plurales (des)encontrados», clase del curso virtual «Infancias y adolescencias. Interrogaciones sobre saberes y prácticas», cem/Punto Seguido, Buenos Aires, 2005.

entre colegas

Asistimos hoy a una multiplicación de los modos de transitar la infancia y la adolescencia, al punto tal que los discursos pedagógicos y las prácticas escolares se muestran cada vez más ineficaces para comprender, interactuar e interpelar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que asisten a las escuelas. Los sujetos que habitan las instituciones escolares parecen, en ocasiones, tan distanciados de lo que la escuela y la pedagogía habían definido como «alumno» que Green y Bigum han llegado a preguntarse: «¿existen alienígenas en nuestras aulas?»¹. Al mismo tiempo, esta pregunta nos interpela como adultos y como educadores, dado que la movilización de las posiciones escolares en las que históricamente se situó a niños y adolescentes conmociona también las nuestras.

Dicho de otro modo: asistimos hoy a la emergencia de «nuevas infancias y juventudes», pero aún tenemos las viejas escuelas y las viejas categorías. Urge entonces encarar la tarea de repensar las prácticas educativas y la institución esco-

lar, lo que equivale a repensar las concepciones de niño, adolescente y joven sobre las cuales estas prácticas y esta institución se constituyeron.

Es en esta línea, les proponemos analizar y discutir acerca de las llamadas «nuevas infancias y adolescencias» en la escuela:

- ¿Qué tienen de «nuevo» los alumnos que asisten a la escuela?
- ¿Qué aspectos del dispositivo escolar conmueven?
- ¿Qué hipótesis suelen formularse para explicar «comportamientos problemáticos» de los alumnos (centradas en aspectos individuales, sociales y familiares)?
- ¿En qué medida esas hipótesis refuerzan la fragmentación de la infancia?
- ¿Podemos formular hipótesis alternativas?

Nota

1. Hill Green y Chris Bigum, «Alienígenas na sala de aula», en Tomaz Tadeu da Silva (org.), *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*, Río de Janeiro, Vozes, 1995, p. 240.



actividades

Evitar la «expulsión» de muchos niños, niñas y adolescentes del universo de la infancia o la adolescencia (pronunciada en singular, a la manera de una norma) exige poner en juego una operación de desnaturalización de lo que asumimos que es y debe ser la infancia o la adolescencia. La introducción del plural no solo tiene un sentido teórico, sino que puede restituir a muchos niños un lugar perdido. Por eso nos parece importante trabajar este tema con los niños y niñas en la escuela. Aquí les acercamos algunas sugerencias.

Para trabajar con los más chicos

Para debatir:

- ¿Cuándo empieza la infancia? ¿Cuándo termina?
- ¿Qué tienen en común los niños?
- ¿Cómo viven?
- ¿Qué les gusta hacer?
- ¿Qué hacen cuando no están en la escuela?

(La idea es acentuar la heterogeneidad de respuestas posibles aun tratándose de niños de la misma edad. Para ello puede resultar útil ofrecer a la discusión contraejemplos a las respuestas de los alumnos.)

Para trabajar con los más grandes

Les propondremos un ejercicio metafórico que permita trabajar percepciones y conceptos a partir de fotos. Es una técnica llamada «fotolenguaje». Posiblemente ustedes ya la conozcan, por eso solo consideraremos aquí algunos aspectos acerca de cómo utilizar las fotos de manera que el resultado no sea simplemente la expresión de sentimientos o sensaciones, sino una construcción colectiva.

¿Por qué fotos? Las fotos son un excelente medio para invitar a tomar la palabra sin que los participantes se sientan intimidados. Son una especie de ventana abierta a representaciones que de otra forma quedarían escondidas. El soporte visual de fotos interesantes o enigmáticas produce a menudo una profusión de información y permite una discusión más rica que el hacer preguntas directamente.

¿Cómo hacer su propio fotolenguaje? Algunos sostienen que las fotos, de preferencia en el mismo tamaño (lo que se logra fácilmente con una fotocopidora), deben ser en blanco y negro (eso relativiza o disminuye el impacto que el color agrega a la imagen). Otros sostienen que es mejor en color. En cualquier caso, siempre el conjunto debe ser de imágenes muy variadas, de distintas épocas, con y sin personajes, con distintos tipos de imágenes, porque «dicen» muchas cosas. Siempre el fotolen-



guaje es «elegido» y debe representar un amplio espectro de diferentes culturas y lugares geográficos, distintas poblaciones, elementos del patrimonio del mundo.

En este caso, les proponemos reunir un conjunto de fotos sobre niños (de distintas épocas y lugares, haciendo distintas cosas, con y sin adultos, niños solos y en grupos, en distintos escenarios, etc.). Necesita que el número de fotos que ofrezca al grupo supere el número que resulte de multiplicar por tres el número de participantes. Prevean el doble o triple de las fotos que necesitan.

¿Cómo organizar la actividad? Tenga presente que la actividad podrá ir enriqueciéndose y trabajándose a lo largo de distintas reuniones, y en distintos momentos de año podrá volverse a pensar sobre lo elaborado.

Veamos la primera reunión:

- a** Piense una consigna. Es bueno tener claro qué desea trabajar, qué nociones se quisieran abordar y qué universos representacionales pretende poner en evidencia.
- b** Distribuya las fotos en el piso de manera tal que todos puedan verlas.
- c** Aclare que se trata de una actividad metafórica. Deben elegir fotos que tengan para ellos algún significado.
- d** Solicite a los participantes que se pongan de pie y las miren en silencio, caminando alrededor.
- e** Después de unos minutos, recuerde la consigna y pida a cada participante que elija tres fotos que representen o simbolicen sus opiniones, preocupaciones, posiciones con respecto al tema. Éste suele ser un momento bullicioso. Si más de uno eligió una misma foto, eso da una razón para reorganizar los lugares en función de esas afinidades momentáneas, tenga en cuenta que la misma foto puede evocar distintas asociaciones. Eso enriquece el trabajo. No se esfuerce para que se pongan de acuerdo, trabaje sobre lo plural y lo múltiple.

Cuando los participantes hayan hecho su elección, varias técnicas de discusión son posibles:

- a** Pida a algunos participantes que presenten sus fotos, en forma individual, al resto del grupo, dando los argumentos de su elección.
- b** Pida a todos que vayan tomando notas (éstas serán útiles para más tarde buscar puntos en común, tendencias, contrastes). No olvide trabajar sumando los aportes, aunque éstos no sean coincidencias.
- c** Forme subgrupos en los cuales todos los participantes tengan la oportunidad de mostrar su(s) foto(s), comentar su elección, decir lo que simboliza, lo que les transmite, etc. Se pueden exponer las



fotos o hacerlas circular para que todos las vean, y las palabras claves deben ser escritas en un tablero o pizarrón.

- d** Solicite que se haga un resumen que se presentará al grupo completo.
- e** Una vez que se haya compartido el trabajo de todos los subgrupos, se hará una discusión general sobre el tema con todos.
- f** Los aportes de los subgrupos y los comentarios de los participantes siempre deben concernir al tema que se está trabajando, y todos deben converger en un intercambio sobre la problemática (no es conveniente tomar cuestiones personales o que conciernen a los sentimientos de los participantes).
- g** Después del intercambio y eventual debate, proponga una actividad: buscar los conceptos que mejor sintetizarían lo que se estuvo discutiendo.
- h** Es interesante hacer el listado de conceptos e invitar a definir los más complejos.
- i** A partir de aquí, puede sugerir que, frente a la riqueza expuesta, se busquen iniciativas superadoras o se esbocen líneas de acción (siempre puede incluir que se piense en ventajas y riesgos, u otras alternativas que permitan avanzar en la profundización del tema).

Las consignas y las preguntas podrían ser:

- 1** En un primer momento, sobre la base de la idea más general, solicitamos que

elijan fotos que simbolizen las infancias (o las adolescencias) o que expresen:

- Rasgos actuales de las infancias
- ¿Qué es un niño o una niña?
- ¿Qué le preocupa de las infancias?
- ¿Qué problemáticas acechan a los niños y niñas en la actualidad?
- ¿Qué derechos se ejercen o no se concretan en la vida de los niños y niñas?

- 2** En un segundo momento, frente a las fotos ya elegidas y para trabajar construyendo alternativas:

- ¿Qué posiciones toman los «grandes» frente a la problemática planteada?
- ¿Cuáles son los desafíos de la educación?
- ¿Cuál es el papel de la escuela?
- ¿Qué podría hacerse en la clase, en la comunidad, en la región, en el mundo, para que los problemas vayan encontrando soluciones?

Por supuesto, cada colega puede proponer muchas preguntas alternativas, agregar momentos, solicitar actividades complementarias grupales o singulares, como hacer una galería de fotos, escribir una nota para el diario, ir a investigar palabras, buscar información sobre ciertos aspectos, etc.

Desde ya, éste resulta un ejercicio sumamente interesante para llevar adelante también entre adultos.



De objeto de tutela a sujeto de derecho: el niño como ciudadano

Recién en la última década del siglo XX se reconoce a los niños, niñas y adolescentes como personas con derechos. La **Convención Internacional de los Derechos del Niño** define a los niños como ciudadanos sujetos de derechos. Por lo tanto, no se trata ya de intervenir sobre ellos como si fueran objetos, sino más bien de garantizar que estén dadas las condiciones para que todos puedan hacer efectivos los derechos que les corresponden. Ya no se distingue al «niño» del «menor», sino que se considera a todos con iguales derechos, más allá de las particulares formas en que cada cultura, cada sociedad, cada familia concibe a la niñez. La protección de la infancia y la adolescencia debe traducirse, entonces, en la formulación de políticas básicas, universales para todos los niños. El cumplimiento de sus derechos deja de ser así objeto de caridad y pasa a ser un problema de Estado.

Para profundizar sobre las implicancias políticas e institucionales de las definicio-

nes que propone la Convención, les proponemos a continuación la elaboración que sobre estos temas han realizado dos colegas que reúnen un profundo conocimiento sobre esta temática y una amplia experiencia de trabajo con niños, niñas y adolescentes en territorios particularmente complejos.

Les proponemos esta perspectiva, ya que representa un intento (imprescindible para trabajar con las infancias y adolescencias) de aunar saberes teóricos, marcos jurídicos, definiciones políticas y prácticas institucionales.

« La CIDN ordena y regula las relaciones del niño, la familia y el Estado. Como instrumento de Derechos Humanos permite, por un lado, poner límites a la intervención del Estado –los límites de las garantías constitucionales– y, por otro, ampliar las responsabilidades de los sectores públicos y de la sociedad civil en lo que respecta a

La Convención Internacional de los Derechos del Niño fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en Nueva York, el 20 de noviembre de 1989.



la satisfacción de las necesidades de los niños, traducidas en derechos.

Los instrumentos de Derechos Humanos, y en particular la CIDN, nos orientan hacia el escenario de la protección integral de derechos de niños y niñas. Al pensar en esta protección no nos estamos refiriendo a las demandas a ser presentadas en los tribunales por abogados, sino a la búsqueda de lo justo, a lo que les corresponde como personas.

Esta cuestión se proyecta, entonces, más allá de las intervenciones y de un determinado ordenamiento jurídico, hacia las políticas, las instituciones, las prácticas y las formas de relacionarnos con los niños y niñas.

Este escenario presenta una gran complejidad. Su construcción compartida nos habla de toma de decisiones, de la necesidad de establecer consensos, de distribuciones, de prioridades y lugares, de desarmar y volver a armar algo nuevo, de pensar como adultos de qué manera queremos recibir a los «recién llegados».

En una **política pública de protección integral de derechos**, el Estado –como garante de los derechos de los niños y niñas– está obligado a no violarlos, a establecer mecanismos de exigibilidad cuando los vulnere algún miembro de la familia, la sociedad o el propio Estado, a través de cualquiera de sus poderes públicos.

Una política pública de estas características nos habla de una sociedad y un Estado preocupados en la distribución efectiva de los derechos y no en la distribución de los cuerpos.

La protección de derechos es, en primer lugar, una obligación del Estado y de la sociedad, y es a ellos a quienes se debe interpelar en primera instancia.

La familia, reconocida como núcleo primordial en la vida de los niños y niñas, no solo debe promover el disfrute de sus derechos, sino también orientarlos para su mayor y mejor ejercicio. La responsabilidad del Estado con la familia es acompañarla y fortalecerla, respetando su dinámica en el cumplimiento de estas obligaciones. Esto ubica en el plano de la ilegalidad no solo a todas aquellas políticas económicas y sociales que debilitan a la familia en sus funciones, sino también a las intervenciones intrusivas y de control de la vida familiar.

Desde esta perspectiva, la CIDN es una directriz en la formulación, implementación y sostenimiento de políticas públicas universales que consideran la efectivización de los derechos de todos los niños y niñas.

En la construcción de este nuevo escenario de la Protección Integral de Derechos deben también pensarse nuevas producciones y creaciones en lo que respecta a los **marcos normativos**.



Bruñol puntualiza los cometidos que las disposiciones relativas a los derechos de los niños y niñas deben contemplar en el interior de un sistema jurídico nacional:

- Reafirmar que los niños y niñas, como personas humanas, tienen iguales derechos que todas las personas;
- Especificar estos derechos para las particularidades de la vida y madurez de los niños y niñas;
- Establecer derechos propios de los niños y niñas (como los derivados de la relación paterno-filial o los derechos de participación);
- Regular los conflictos jurídicos derivados del incumplimiento de los derechos de los niños y niñas o de su colisión con los derechos de los adultos;
- Orientar y limitar las actuaciones de las autoridades públicas y las políticas públicas en relación a la infancia.

A pesar de que la CIDN fue incorporada como ley en la mayoría de los países de América Latina, la adecuación de la normativa interna (derogación de leyes incompatibles y creación de nuevos instrumentos) implicará un profundo proceso en el que las transformaciones no serán lineales o automáticas.

Ejemplo de esto es la vigencia de leyes inspiradas en la tutela que conviven con

la CIDN como leyes nacionales (como es el caso de Argentina, Chile y Uruguay), como así también intentos de adecuación de la legislación interna a la CIDN atravesados por la lógica del patronato (Guatemala).

En el nivel de las **prácticas y de los dispositivos institucionales** se reafirma el complejo proceso de desarmar, modificar y construir desde la protección integral de derechos.

Un punto de inflexión es la pregunta sobre los sentidos que legitiman las prácticas y dispositivos para la infancia.

¿Qué nuevo panorama se abriría si pensáramos nuestras acciones en función de lo que a los niños les corresponde por derecho y no en función de atender un riesgo, de curar una enfermedad o de prevenir un daño futuro?

Considerar a la infancia como titular de derechos trasciende la lógica de la carencia y nos posiciona en un escenario totalmente diferente, especialmente en lo referido a las obligaciones y a las omisiones del Estado y de la sociedad civil referidas al respeto de las garantías de las personas.

Introduce en la relación adulto-niño el orden de la ley, en lugar del amor, la compasión o el disciplinamiento. Una ley idéntica para todos, basada en el respeto por la dignidad del hombre.



¿Cómo los diferentes dispositivos institucionales dan lugar a esta infancia titular de derechos? ¿Cómo introducir esta complejidad en el devenir cotidiano institucional?

Un camino posible es instalar metódicamente la problematización de esta categoría y las representaciones asociadas a ella, y pensar cómo invertir una lógica que históricamente simplificó las definiciones y complejizó las intervenciones.

Decíamos, desarmar y volver a armar, incorporar en nuestros análisis, en las definiciones de los problemas y en las posibles estrategias de resolución no solo la participación de los niños y niñas desde su especial perspectiva, sino las responsabilidades de todos los actores más allá del niño y su familia.

Bokser se pregunta: «¿Cuáles son las incidencias, pautas y condiciones para que las políticas sociales públicas, las partidas presupuestarias, los resultados de investigaciones académicas, los informes socioambientales, las baterías de tests sicodiagnósticos, las sentencias judiciales, las resoluciones administrativas, los datos de la historia clínica, la evaluación curricular y social de alumno [...] entre otras prácticas sociales, participen de los procesos de [...] transformación y administración de justicia?».

Infancia ciudadana: modelo para armar

La consideración de la ciudadanía hoy atraviesa por un momento de gran complejidad. Los derechos que la configuran se diversifican cada vez más, enfrentándose a desafíos tales como la redefinición de su relación con el Estado Nación frente a los procesos de la globalización.

Este complicado panorama, problematiza aún más la idea de una infancia ciudadana. Hay quienes consideran que la infancia como edad de la espera, como promesa, se disuelve. Otros aluden a la desintegración de las infancias locales en pos de una infancia virtual globalizada.

En función de su edad, ¿qué cosas puede y qué cosas no puede el niño ciudadano? ¿Nos referimos a un niño hiperadultizado con capacidades plenas de ejercicio y soberano en sus decisiones? ¿Hablamos de un niño excluido de la capacidad de obrar en función de su inmadurez evolutiva?

Podemos pensar que la titularidad de derechos es contraria a esta idea de incapacidad, y que el punto de partida debería ser la libertad, la igualdad de los niños y niñas como seres humanos, presuponiendo sus potencialidades para luego fijar o establecer de forma legítima las limitaciones.



Hay quienes consideran que este estatus ciudadano se despliega en la posibilidad de construcción como una actividad deseable y progresiva. Plantean el desarrollo de una autonomía progresiva que conlleva el ejercicio de la mayor cantidad de derechos de acuerdo al desarrollo del niño.

De acuerdo con Seda, con la firma de la CIDN, los Estados Parte introducen a los niños y niñas de todas las edades en la ciudadanía social y mantienen edades proporcionales a la madurez de cada uno para la respectiva introducción progresiva a la ciudadanía civil y política.

El acceso de los niños y niñas a una ciudadanía plena se encuentra atravesado por las diferentes representaciones e ideas de infancia de la sociedad actual.

Por ejemplo, resulta interesante reflexionar acerca de cómo estas ideas no son tan cuestionadas en lo que respecta al ámbito

de las responsabilidades penales, y sí, por ejemplo, a la ampliación de los derechos políticos de los niños y niñas.

Baratta nos recuerda que, para los niños, «el argumento de la diferencia ha producido beneficios mínimos en términos de protección, pero les ha costado en términos de igualdad; mientras que el argumento de la igualdad ha producido efectos negativos, [...] excepciones que han permitido igualar a los adolescentes con los adultos en sectores delicados como el trabajo, el reclutamiento militar y la edad penal».



María Ana Monzani y Graciela Soler, «Infancias y derechos: plurales(des)encontrados», clase del curso virtual «Infancias y adolescencias. Interrogaciones sobre saberes y prácticas», cem/Punto Seguido, Buenos Aires, 2005.

La Convención en debate

Las objeciones a la Convención Internacional de los Derechos del Niño atañen a varios registros, pero todas remiten al mismo presupuesto: el único verdadero derecho del niño es el derecho a ser educado, a recibir una educación que solo adultos, educados a su vez, pueden brindarle.

De este modo, se señala que la Convención juega permanentemente con dos registros, «dos exigencias difícilmente conciliables, dos exigencias sin puntos en común»¹: la necesidad de proteger al niño, considerando su fragilidad particular («el niño, por su falta de madurez física e intelectual, necesita protección y cuidados especiales»²) y la necesidad de reconocerle el derecho a la libertad de expresión³, la libre elección de sus opiniones y pertenencias⁴, de tratarlo como un ser responsable, ya capaz de pensar por sí mismo... lo que, justamente, todavía no es.

[...]

Todos están de acuerdo en que el primer derecho del niño es el derecho a la educación, todos están de acuerdo en la necesidad de una preparación para el ejercicio de la ciudadanía... pero el desacuerdo surge con respecto a las condiciones de esta preparación y a la naturaleza de la educación que se le debe proponer al niño. Por un lado, están aquellos que afirman que, como es menor, el niño debe recibir una educación que le imponga los principios necesarios para su desarrollo y los comportamientos que le permitan la emergencia de su libertad. Por otro lado están aquellos que afirman que solo es posible formar para la libertad a través del ejercicio de la libertad y que la educación debe hacer de esta última no solo su objetivo, sino también

su medio. Por un lado están aquellos que piensan que considerando a los niños como quisiéramos que fuesen –conscientes, responsables, capaces de juzgar– les impedimos convertirse en eso. Por otro lado están aquellos que sostienen que no podemos preparar para la libertad a través de la coerción y que, al postergar para más tarde el ejercicio de la responsabilidad, nos prohibimos formarlo. Por un lado están aquellos que creen que la sumisión a una disciplina impuesta forma la voluntad necesaria para el ejercicio de la ciudadanía adulta. Por otro lado están aquellos que piensan que la libre implicación, desde la infancia, en una actividad colectiva permite descubrir por sí mismo las reglas necesarias para acceder a la responsabilidad ciudadana. Por un lado aquellos que creen posible formar para la democracia a través del rigor de la instrucción. Por el otro aquellos que están convencidos de que solo es posible formar para la democracia a través de la democracia misma.

[...]

En este debate la CIDN parece tomar partido. Primero, en sus artículos 5 y 6, afirma el deber de los adultos de obrar en pos del desarrollo del niño, luego, más adelante, en los artículos 28 y 29 insiste en el «derecho a la educación» y precisa que esta educación debe estar encaminada a «inculcar al niño el respeto de sus padres, de su identidad, de su lengua y de sus valores culturales, así como el respeto de los valores nacionales del país en el que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas a la suya». A continuación agrega que esta educación debe «preparar al niño para asumir las res-



pensabilidades de la vida en una sociedad libre, con un espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad entre los sexos y amistad entre todos los pueblos y grupos étnicos nacionales y religiosos y personas de origen autóctono». Entre la afirmación del derecho a la educación y la de la necesidad de «inculcar» valores al niño, la Convención, en su artículo 12, explica que «los Estados garantizan al niño con capacidad de discernimiento el derecho de expresar libremente su opinión sobre todas las cuestiones que lo afecten».

Desde luego, en este punto la Convención toma una precaución oratoria significativa, puesto que se refiere a un niño «con capacidad de discernimiento»; pero, además del carácter bastante evasivo de la expresión, la Convención desarrolla más adelante, y ahora sin reserva particular, el derecho a la libertad de expresión, de pensamiento, de conciencia, de religión, de asociación, de manifestación, así como el derecho a dar su opinión en todos los problemas que la expresión de «derechos positivos» jurídicamente reconocidos cualquiera sea la edad, nivel de desarrollo, educación y condiciones de vida de los niños. No puede tratarse, en ningún caso, de derechos que demostrarían capacidades existentes y equitativamente distribuidas entre las

personas, con independencia de la formación que reciban. En realidad, solo puede tratarse del derecho a formar a los niños en esos derechos a través del ejercicio mismo.

Philippe Meirieu, *El pedagogo y los derechos del niño: ¿historia de un malentendido?* (traducción de Daniela Gutiérrez). La obra completa ha sido publicada en castellano bajo el título: *El maestro y los derechos del niño: ¿historia de un malentendido?*, Barcelona, Octaedro, 2004.

Notas

1. Alain Finkielkraut, «La mystification des droits de l'enfant», en *Les droits de l'enfant, Actes du colloque européen d'Amiens*, 8, 9 y 10 de noviembre de 1990, Amiens, CRDP, 1991, pp. 63 a 80. Cf. también Alain Finkielkraut, «La nouvelle statue de Pavel Morozov», en *Le Monde*, 9 de enero de 1991, p. 14.
2. Preámbulo de la Convención Internacional de los Derechos del Niño.
3. «El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño», artículo 13-1 de la CIDN.
4. «Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión», artículo 14-1 de la CIDN.

entre colegas

Tal como lo expresa el texto de Meirieu, hoy en día hay diversas discusiones acerca de los alcances y límites del estatus de ciudadanía adjudicado a los niños y niñas en el marco de la CIDN.

¿Cuáles son los alcances y límites que usted encuentra a esta concepción en relación con la vida escolar? ¿En qué aspectos considera que algunos de los derechos del niño colisionan con las normas escolares?

Soler y Monzani han señalado que la CIDN «introduce en la relación adulto-niño el orden de la ley, en lugar del amor, la compasión o el disciplinamiento».

¿Qué cree que prima en su relación con sus alumnos?

Si no conoce el conjunto de las normativas internacionales que se vinculan más o menos directamente con los derechos del niño, le recomendamos rastrearlas y compartirlas en diversas situaciones con sus alumnos. Entre otras, tenga en cuenta:

- Declaración de los Derechos Humanos.
- Declaración de los Derechos Urbanos.
- Convención sobre la eliminación de todas formas de discriminación sobre la mujer.
- Convención sobre los Derechos Políticos de la mujer, Declaración sobre la protección de la mujer y el niño en estados de emergencia o de conflicto armado.
- Carta de la Tierra.



actividades

Es imprescindible que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes conozcan sus derechos, por lo tanto, le sugerimos poner en práctica actividades que involucren un trabajo sobre la CIDN. Aquí le acercamos algunas sugerencias:

Para trabajar con los más chicos

Seleccionar algunos derechos de la CIDN. Y analizar con los niños:

- ¿En qué situaciones cotidianas (escolares, familiares) esos derechos están en juego?
- ¿En qué casos se considerarían vulnerados?
- ¿En qué casos no?
- ¿Qué responsabilidades para los niños constituyen la contracara de esos derechos?

Para trabajar con los más grandes

A partir de la CIDN elaborar un cuadro comparativo en el que se establezcan:

- Las responsabilidades de los niños.
- Las responsabilidades de los adultos (en relación con el cumplimiento de esos derechos).
- Los derechos de los “grandes” (en qué se parecen, en qué se diferencian de los derechos de los más pequeños).



anotaciones

De objeto de tutela a sujeto de derecho: el niño como ciudadano



Entre las declaraciones políticas y las prácticas institucionales de protección de la infancia: un largo camino por recorrer

Más allá de las leyes y decisiones macropolíticas acerca de la infancia (como la sanción de la CIDN o de leyes que protegen sus derechos), lo que las instituciones «hacemos» con, para o sobre los niños y niñas depende, en buena medida, de cómo concebimos lo que los niños y niñas «son» y lo que, en función de lo que «son», necesitan y pueden hacer, aprender, desear y soñar.

De hecho, las percepciones y expectativas que sostenemos sobre los niños y niñas ordenan las funciones y formas de organización de las instituciones que trabajan con ellos. Así tenemos instituciones asistenciales (como comedores u hogares), penales, educativas no formales, escolares, recreativas, abiertas o de encierro, etc., que definen su identidad institucional, en buena medida, en función del modo en que definen la identidad de los niños, niñas y adolescentes que asisten a ellas, con relativa independencia de los marcos normativos vigentes.

Dado que es un proceso mucho más complejo y costoso modificar nuestras prácticas y percepciones que las leyes, nos

interesa en este capítulo poner en discusión el universo conceptual que sustenta las percepciones y expectativas sobre los niños que organizan las prácticas institucionales y las definiciones de programas y políticas que les están dirigidos.

¿Cómo se constituyen nuestras percepciones y expectativas sobre los otros?

El hombre es un clasificador que se clasifica clasificando.

PIERRE BOURDIEU

Cada vez que interactuamos con alguien –aun cuando se trate de alguien que no conocemos–, ponemos en juego un conjunto de expectativas acerca de las características y los resultados de ese intercambio: en primer lugar, esperamos que el otro se comporte de cierta manera según sea mujer u hombre, adulto, adolescente o niño, extranjero o compatriota, amigo de toda la vida o desconocido, un niño que limpia los vidrios de los autos en un semá-



foro o un niño a la salida de una escuela. A la vez, suponemos que el encuentro seguirá ciertas reglas de acuerdo con el contexto de la interacción (una fiesta, una entrevista laboral, una tienda, la calle, la escuela, un comedor comunitario, un restaurante, etc.) y el motivo de la interacción (celebrar, conseguir o dar trabajo, comprar o vender algo, pedir o dar plata en la calle, etc.). Finalmente, nuestras expectativas acerca de cómo transcurrirá ese encuentro variarán según sea nuestra posición respecto del otro: jefe o subordinado, padre o hijo, docente o alumno, vendedor o comprador, etc.

Esas expectativas operan como algo que «sabemos» acerca de los otros y acerca de lo que se espera de uno y orientan nuestro modo de actuar en cada intercambio social. Se trata de un conocimiento compartido y complejo que los participantes de una interacción ponen en juego. Cuando las expectativas mutuas de los sujetos que participan en una interacción son coincidentes, es decir, cuando lo que cada uno hace y dice se ajusta a lo que espera el otro, la situación transcurre de manera más o menos previsible.

A eso que sabemos sobre los otros y sobre las reglas de los intercambios en distintas situaciones sociales e incluso a lo que sabemos acerca de las expectativas de los demás sobre nosotros mismos lo llamaremos aquí **representaciones sociales**. Estas representaciones constituyen

categorías de percepción y apreciación del mundo social y, a la vez, reglas de acción. Dicho de otro modo, nuestras representaciones sobre los demás, sobre nosotros mismos, sobre la situación social en la que tienen lugar las interacciones, sobre las posiciones sociales (de los otros y nuestra) y sobre la relación entre esas posiciones (de subordinación, de jerarquía, de simetría, etc.) orientan no solo nuestro modo de mirar y entender el mundo social, sino también nuestras prácticas. Así, las representaciones constituyen una suerte de guía que nos orienta en nuestro tránsito por el mundo, indicándonos qué mirar, cómo mirar, cómo nombrar y cómo actuar.

«Serás lo que debas ser, y si no...»

El modo en que miramos a los otros (y el modo en que somos mirados) produce efectos «reales» sobre las formas de percibirse y de actuar. Y esto por dos razones. En primer lugar, porque el modo en que percibimos a los otros, dicho de otro modo, nuestras representaciones sobre los otros, determinan nuestras prácticas y comportamientos: nos comportamos respecto de los demás de acuerdo con lo que esperamos de ellos. En segundo lugar, porque existe una relación entre cómo nos perciben y cómo nos percibimos, siempre que aquel que nos mira tiene alguna significación o autoridad.

Estos modos de percibir a los otros se traducen tanto en prácticas concretas como



en modos de nombrarlos. Dicho de otro modo, los nombres, las palabras, las etiquetas producen efectos. Como ya hemos señalado en otro lugar¹: «la imposición de un nombre (*vulnerable, pobre, marginal*, incluso *niño, adolescente, alumno*) es un acto de institución de una identidad, toda vez que una sentencia descriptiva termina funcionando como performativa, provocando de alguna manera que se realice el resultado que anuncia². Al respecto, Bourdieu³ ha señalado que “instituir, asignar una esencia, una competencia, es imponer un derecho de ser que es un deber ser (o un deber de ser). Es significar a alguien lo que es y significarle que tiene que conducirse consecuentemente a como se la ha significado”».

Ahora bien, la construcción de una identidad no es resultado de cualquier acto de nombramiento. **Es un acto de nombramiento que designa una diferencia.** En otras palabras, la identidad cultural solo puede ser comprendida en su conexión con la producción de la diferencia.

Y la diferencia no es obviamente una característica natural, un dato visible de la realidad social. Tampoco es un atributo propio de los sujetos. La diferencia es siempre un proceso social e histórico vinculado a la significación, es decir, es un proceso social discursivo. La diferencia, por tanto, es arbitraria, fluctuante, mutable, y su producción se da en conexión con relaciones de poder.

El proceso de producción de la diferencia se juega siempre, además, según nos dice Derrida, en una oposición binaria, cuyos términos son mutuamente dependientes: negro/blanco, nativo/inmigrante, pobre/rico, vulnerable/invulnerable, excluido/integrado, alumno/desertor, etc. Y uno de los términos de esa oposición binaria opera como norma, desde la cual se designa la diferencia. El punto es que la diferencia se naturaliza y se hace invisible su existencia dentro de la relación, porque lo «no-diferente», el polo de la relación que está funcionando como norma se invisibiliza. Respecto de los modos de percibir las diferencias raciales en el marco del discurso multiculturalista, McLaren⁴ señala: «Las prácticas sociales de ser blanco son raramente, si no nunca, nombradas. Menos aún cuestionadas en el sonoro llamado al aumento de la diversidad cultural». Desde esta perspectiva y siguiendo con McLaren, «la diversidad es una manera de sumar culturas a un centro ya dominante».

Este modo de entender los efectos de los actos de nombramiento y de producción de la diferencia nos lleva a derivar dos conclusiones:

- a Los procesos de diferenciación siempre son dobles: cuando elegimos un modo de calificar, adjetivar, en fin, un modo de nombrar a un sector de la población de niños y jóvenes, estamos también calificando a su complementario y constituyéndolo en norma.



- b** Al invisibilizarse el polo que ocupa el lugar de la norma, la designación de la diferencia funciona descriptivamente. Dicho de otro modo, la designación de la diferencia (que, como vimos, no «es del otro», sino que es resultado de un proceso de significación que toma como parámetro uno de los polos de una relación binaria) funciona a la manera de una descripción de lo que el otro es.

En relación con el problema que nos ocupa aquí, estamos frente a un asunto de importancia. Nos obliga, de hecho, a preguntarnos nuevamente: ¿qué decimos cuando decimos «niños y niñas vulnerables», o «en riesgo», o «pobres», o «desertores», o «delincuentes»...? ¿En relación con qué normatividad reconocemos y nombramos esos atributos? ¿Los utilizamos a la manera de una descripción de lo que los niños «son»? Y si es así, ¿cómo estimamos sus posibilidades de «ser» otra cosa? En lo que sigue, intentaré abordar estos interrogantes.

La naturaleza infantil como norma

Por lo menos desde el siglo XVIII, las disciplinas científicas dedicadas al estudio de la infancia han procurado describir, cada vez más sofisticadamente, el desarrollo infantil. Desde aquel llamado de Rousseau a observar sistemáticamente a Emilio (el protagonista de su famosa novela pedagógica) para conocer su naturaleza, la sicología, la pediatría y la pedagogía, entre otras disciplinas, no han cesado de producir descripciones acerca de la naturaleza infantil.

En capítulos anteriores ya nos hemos referido a la historicidad de la infancia y a los efectos de la naturalización del desarrollo infantil. A este respecto, Baquero ha analizado con detalle los efectos normalizadores de las pretendidas descripciones del «niño natural» en el marco de la sicología evolutiva, en términos de un conocimiento que, al mismo tiempo que describe, prescribe la orientación del desarrollo infantil «normal» y permite, a partir de allí, medir sus desvíos y nombrarlos. Lo

Si se detienen en las expresiones que se utilizan corrientemente en las instituciones para caracterizar a los niños y niñas con los que trabajan, notarán este efecto de invisibilización de la norma y su contrapartida: la hipervisibilización del polo contrario. Así, por ejemplo, es común escuchar expresiones como «estoy trabajando con población en riesgo», mientras que jamás escuchamos a nadie decir «estoy trabajando con población segura». Del mismo modo, es habitual escuchar en las escuelas decir que asisten allí mayormente «niños carenciados», mientras que es mucho más raro que se digan cosas como «trabajo en una escuela de clase media». En este último caso, solemos referirnos a la escuela «a secas», sin adjetivaciones.



que funciona en el **lugar de la norma** a la hora de describir/nombrar a los niños y niñas como en riesgo, vulnerables, etc., es la naturaleza infantil y las formas de cuidado, crianza y educación de la infancia que, históricamente, se han sostenido como las formas más adecuadas a esa naturaleza (como cierto tipo de familia, la asistencia a la escuela, etc.).

Así, la ficción de la naturaleza infantil y la naturalización de las políticas de cuidado, crianza y educación se postulan, a la vez, como universales y singulares. Funcionan como un universal toda vez que describen algo del orden de lo «natural»; se pronuncian en singular porque establecen un modelo de niño y un modelo de intervención sobre los niños válido para todos.

Ahora bien, como señala Zizek⁵, «todo universal se funda en un acto de exclusión». Así, la «descripción» de la infancia natural entendida como universal termina funcionando como una norma que, a la vez que permite afirmar la entidad de algo, niega la entidad de todo aquello que no se ajuste a ella. En otras palabras, permite situar de un lado a la infancia, pronunciada en singular, y del otro a los menores, vulnerables, delincuentes, carenciados, en riesgo, etc. Estos últimos o bien no son reconocidos en tanto niños (como en el caso de las discusiones sobre bajar la edad de imputabilidad de los menores), o bien no son reconocidos como niños «a secas».

La desnaturalización, es decir, el reconocimiento de la producción histórica y cultural de la infancia y de sus formas de atención desoculta el procedimiento normativo implícito en su descripción y habilita el reconocimiento de la pluralidad.

El plural invita a romper la imagen monolítica que se construyó acerca de la niñez y la adolescencia a lo largo de los últimos siglos y que sigue vigente todavía en nuestros modos de percibir las, en nuestros sentimientos hacia ellas y, sobre todo, en buena parte de las políticas destinadas a la infancia (por ejemplo, las de «prevención»), que se conforman sobre lo que Núñez⁶ ha denominado «poblaciones estadísticamente definidas como portadoras de riesgos».

El plural permite, además, reconocer que **todos** los niños, niñas y adolescentes tienen un horizonte de derechos comunes.

Para que este reconocimiento pueda tener lugar es necesario someter a crítica otros dos efectos de las conceptualizaciones normativas sobre los niños y niñas: la esencialización de las diferencias, entendidas como desvíos respecto de la norma, y la fijación de un destino.

Cuando los nombres devienen etiquetas

Cuando las operaciones de nombramiento se inscriben en el marco de enunciados descriptivos y, como ya dijimos, ocultan su carga normativa, parecen designar



lisa y llanamente lo que el otro es, algo así como su esencia. Y, en ese proceso, el nombre deviene etiqueta.

Los actos de etiquetamiento se sostienen en un modo de concebir la **identidad** que nos interesa discutir aquí.

En primer lugar, conciben la identidad como fija, inmutable, que se constituye una vez y para siempre; en segundo lugar, conciben la identidad como algo dado, como un atributo del sujeto, un dato con el que el sujeto ingresa al mundo social (como por ejemplo la raza, el sexo, pero también la pobreza); en tercer lugar, entienden la identidad como homogénea, sobredeterminada por un atributo en particular (posición social, cultura de origen, cociente intelectual o lo que sea).

Así, cuando, por ejemplo, se le coloca a un adolescente en conflicto con la ley la etiqueta de «delincuente», ésta pasa a ser inmutable (difícilmente –se dirá– sea en la vida otra cosa), una característica que es inherente a ese niño o niña, que define y explica, además, todo lo que es. Así, la etiqueta termina fijando no solo la identidad, sino también –y este es el efecto más grave, sin dudas– el destino.

En contraposición, propondremos aquí que la identidad es siempre parcial, fragmentada, incompleta, resultado de múltiples determinaciones que derivan de las múltiples posiciones sociales que un sujeto ocupa, entre las cuales ninguna sobredetermina su identidad de manera esencial. En

este sentido se puede decir que uno nunca es algo, sino que, más bien, **está siendo**.

Respecto de esta cuestión, Frigerio⁷ ha dicho: «Comencemos por definir lo que la identidad no es. No es imagen especular, no es clonaje, no es la detención del tiempo en un modelo que lo captura. Es la manera de trabajar en el transcurso del tiempo, es el tiempo mismo, es el modo en que el tiempo nos trabaja. Definamos por la afirmativa: es construcción, devenir, producto, búsqueda de lo que no será nunca totalmente encontrado, hallazgo, firma. Identidad es huella, es nombre, es lo que permite que la gramática de lo singular sea inscripta y reconocida en una gramática de lo plural. Es herencia y creación, continuidad y ruptura. Deseo de inscripción y deseo de reconocimiento. Identidad es el otro nombre de la alteridad».

Muchas veces las instituciones definen sus políticas (programas, proyectos, acciones) dirigidas a niños, niñas y adolescentes sobre la base de lo que es esperable según la etiqueta que éstos portan. Asimismo, muchas políticas de Estado se definen de la misma manera. El efecto no es otro que una oferta que termina produciendo el destino anunciado por el mismo acto de etiquetamiento.

Tomemos como ejemplo las llamadas escuelas de recuperación. Allí asisten niños que no siguieron las pautas esperables de aprendizaje escolar (y sobre todo

sus ritmos) o que, por otras razones (comportamiento, origen social u otras), no encajan dentro de las definiciones escolares de niño y de alumno. Frente a niños que portan la etiqueta de, pongamos por caso, «retraso» o «dificultades de aprendizaje», la escuela enseña menos. Como resultado, los niños aprenden menos y, por lo tanto, nunca pueden reingresar a la escuela común. Así, las acciones institucionales, las prácticas desplegadas en relación con estos niños, sujetas a unas ciertas expectativas de aprendizaje, terminan produciendo lo que anuncian.

El mismo mecanismo ordena asimismo las **políticas de prevención** que pretenden anticiparse a los efectos pronosticados por las etiquetas. Al respecto, Núñez⁸ ha señalado: «En una población dada, cualquier diferencia que se objete como tal puede dar lugar a un perfil poblacional. Luego viene la gestión de aquellos, a través de procesos de distribución y circulación en circuitos especiales: recorridos sociales bien definidos para esos perfiles poblacionales previamente establecidos. [...] De esto se desprende una imputación implícita a cada uno de los sujetos pertenecientes a esos perfiles poblacionales, sobre sus comportamientos futuros, del tipo “madre soltera engendra hijos con riesgos”. De manera tal que se le atribuye (se prevé) un paso al acto, resultando así justificada la intervención preventiva sobre esa persona: no es necesario esperar para prevenir».

Finalmente, advertimos que, cuando los actos de etiquetamiento presentan «carga conceptual», cuando conceptos provenientes de disciplinas científicas (sicología, medicina, sociología) funcionan a la manera de una descripción de lo que los niños y niñas son (y, por lo tanto, serán), se torna más invisible el mecanismo normativo y, sobre todo, su efecto productivo.



Nombrar o no nombrar: he aquí el dilema

La subversión política presupone una subversión cognitiva, una reconversión de la visión del mundo [...] La subversión herética [...] contribuye prácticamente a la realidad de lo que enuncia por el hecho de anunciarla, de preverla y de hacerla pre-ver, de hacerla concebible y, sobre todo, creíble, y crear de esta forma la representación y la voluntad colectivas que, al menos en parte, puedan contribuir a producirlas.

PIERRE BOURDIEU

¿Cómo romper la trampa que nos tienden las palabras? ¿Cómo poner palabras sin poner, en el mismo movimiento, una norma, un parámetro? ¿Cómo trabajar con niños y niñas que transitan situaciones de alta complejidad, que están sufriendo, que necesitan de otras intervenciones de los adultos, sin describir la situación en la que están?

Éstas son preguntas que nos hacemos cotidianamente, a la hora de proponer una orientación y un encuadre al trabajo que desarrollamos con niños y niñas que están bajo tutela del Estado, residiendo en hogares asistenciales. También en nuestros intercambios con profesionales que trabajan con población infantil en otras instituciones. En principio, lo que podemos es acercarnos algunos de los caminos que estamos explorando.

En primer lugar, asumimos que el análisis crítico de los conceptos que ordenan



muchas de las prácticas institucionales con niños y niñas no es una tarea de **crítica ideológica**. Es decir, no criticamos esos conceptos porque distorsionan, falsifican u ocultan la «realidad tal cual es», no buscamos la «verdadera» identidad de esos niños y niñas oculta detrás de los conceptos (recordemos que en su definición más clásica, la ideología funciona como pantalla que oculta la realidad). Antes bien, entendemos que no hay tal verdad por fuera de los discursos producidos sobre ella. En este sentido, nos resulta más potente tratar de entender el universo conceptual que se aplica a la infancia en términos de unas particulares relaciones de saber-poder en cuyo interior se producen unos discursos sobre la infancia que, pronunciados bajo condiciones de eficacia simbólica (por ejemplo, desde posiciones de autoridad científica), no re-presentan un real, sino que lo producen, lo presentan, lo ponen en escena y lo reducen a singulares. De lo que se trata entonces el análisis crítico de los conceptos es de comprender y someter a crítica el particular entramado de saber y de poder que producen las concepciones de infancia dominantes.

En segundo lugar, sostenemos, frente a cada una de nuestras afirmaciones/descripciones/palabras sobre la infancia, una «sospecha metódica» tendiente a poner en cuestión los mecanismos de establecimiento y naturalización de la norma; en ese sentido, más que **respetar la diferencia**,

nos proponemos cuestionar permanentemente su proceso de producción. Hacer visible lo invisible, que no es la «verdad», en el sentido clásico, sino la normatividad.

En tercer lugar, nos preocupa poner en cuestión de manera implacable la posición desde la cual nombramos.

Finalmente, nos preocupa analizar, cada vez, si nuestros modos de nombrar, de describir cada situación y de definir nuestras acciones con los niños y niñas confirman un destino o habilitan la oportunidad de que otra cosa tenga lugar.

No sabemos cuánto esto es posible ni cuál es exactamente su eficacia. Pero sí sabemos, y no es poco, que es hora de dar, como dice Antelo, la batalla por los nombres; o, como ha señalado Serra, de encontrar qué poner dentro del tajo que abren los plurales; y para ello es necesario cuestionar las categorías disponibles y sospechar, metódicamente, de nosotros mismos.

Notas

1. Gabriela Diker, «Palabras para nombrar», en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), «Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde», en *Ensayos y Experiencias*, N° 50, cem/Noveduc, 2003.
2. Cf. Tomaz Tadeu Da Silva, *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*, Río de Janeiro, Vozes, 2000.
3. Pierre Bourdieu, *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal, 1985, p. 81.
4. Peter McLaren, *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*, Rosario, Homo Sapiens, 1998, p. 145.
5. Slavoj Zizek, «O espectro da ideologia», en *Um mapa da ideologia*, Río de Janeiro, Contraponto, 1994.
6. Violeta Núñez, (2003), «Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos», en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), «Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde», en *Ensayos y Experiencias*, N° 50, cem/Noveduc, 2003.
7. Graciela Frigerio, (2004), «Identidad es el otro nombre de la alteridad. La habilitación de la oportunidad», en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps), *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*, cem/Noveduc, 2004, p. 147.
8. «Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos», en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), «Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde», en *Ensayos y Experiencias*, N° 50, cem/Noveduc, 2003, p. 95.

Acerca de las características de las representaciones sociales

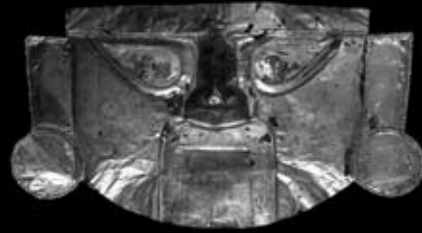
Las representaciones sociales son, al mismo tiempo, sociales e individuales, objetivas y subjetivas. Son **sociales y objetivas** porque se construyen históricamente como resultado de una multiplicidad de **operaciones de clasificación** de la sociedad. Esto quiere decir varias cosas:

1 Que las categorías de clasificación que utilizamos y a través de las cuales nos representamos al mundo social (mujeres/hombres, blancos/negros, occidentales/orientales, heterosexuales/homosexuales, adultos/niños, pobres/ricos, empleados/desempleados, excluidos/incluidos, o cualquier otra) **no son naturales ni universales, sino que son culturales** (cambian de cultura en cultura) **e históricas** (cambian a través del tiempo). Esto vale aun para el caso de categorías que parecen tener una base biológica inexcusable, por ejemplo, mujeres/varones. En efecto, las representaciones sociales acerca de las mujeres y los varones van mucho más allá de sus diferencias biológicas y están cargadas de contenidos compartidos culturalmente acerca de cómo sienten, piensan, actúan, qué desean, qué les gusta a unos y otros. Más aún: lejos de constituir la biología la base de las representaciones acerca de mujeres y

varones, ocurre que cada vez más en nuestra cultura esas representaciones actúan sobre los aspectos biológicos, en la medida en que producen unas expectativas acerca de cómo deben ser los cuerpos femeninos y masculinos o cómo debe vivirse la sexualidad, la maternidad/paternidad, etc.

Lo mismo ocurre con las representaciones sociales acerca de la infancia y la adolescencia. Las características que le atribuimos a la infancia o a la adolescencia son histórica y culturalmente construidas y, en tanto tales, relativamente independientes de su base biológica (edad, crecimiento corporal, desarrollo). De hecho, hoy en día se sostiene que los aspectos biológicos del desarrollo están también atravesados por determinantes sociales y culturales (baste como ejemplo la cuestión del adelantamiento de la menarquia en las niñas que residen en contextos urbanos).

2 Que las representaciones son compartidas en el marco de un grupo social, es decir, no son producidas por cada uno individualmente. Si fuera así, si no compartiéramos nuestras expectativas acerca de lo que es esperable en cada situación de los otros y de uno mismo, sería nece-



sario establecer en cada encuentro cotidiano las reglas de la más mínima comunicación, incluso las reglas del lenguaje. Sin embargo, las representaciones compartidas y la internalización de las reglas de funcionamiento de las instituciones por las que transitamos hacen posible la reproducción cotidiana de la sociedad. Como señala Giddens, «la estabilidad y el significado de la vida social cotidiana dependen del hecho de que compartimos presupuestos culturales implícitos sobre lo que se dice y su por qué». De allí que decimos que las representaciones sociales tienen una dimensión objetiva, exterior a cada individuo.

- 3** **Que la producción social de categorías de clasificación del mundo es producto de luchas de poder por imponer un criterio de visión y división legítimo.** Si las representaciones sociales no son naturales ni son universales, sino que son culturales e históricas, entonces, ¿por qué las compartimos? ¿De dónde salen? Frente a estas preguntas, los sociólogos dirán que las representaciones sociales son el resultado de luchas simbólicas (y a veces materiales, como en el caso de las luchas religiosas) entre distintos grupos por imponer unos esquemas de percepción, un modo de mirar el mundo y un modo de actuar, sobre otros. En estas luchas, que son luchas de poder, se juega no solo una concepción de la sociedad, sino sobre todo un modelo de funcionamiento social y una estrategia de dominación cultural: qué se puede y no se puede hacer o decir, quiénes pueden hacer ciertas cosas y quiénes no, cómo se jerarquizan los grupos y los individuos, cómo se regulan las inte-

racciones entre las personas y las instituciones, qué permitimos y nos permitimos querer, desear, hacer. Estas categorías y reglas de percepción y acción a veces son explícitas y asumen la forma de reglas y prohibiciones, pero la mayor parte de las veces son implícitas, y más que prohibir tienen el efecto de producir lo que somos y hacemos. Como son implícitas (es decir, no tenemos conciencia de ellas) se hacen invisibles y se naturalizan. Por ello resulta tan difícil reconocer su origen social.

Esto nos lleva a la segunda cuestión que planteamos más arriba: las representaciones sociales también son **individuales** y **subjetivas**. Y esto es así porque los criterios de clasificación del mundo social construidos, como dijimos, cultural e históricamente son internalizados por los sujetos durante los procesos de socialización, convirtiéndose en esquemas de percepción, apreciación y acción propios, que actúan subjetivamente. De allí que las representaciones internalizadas actúan, por lo general, de manera **inconsciente**. De hecho, frente a cada interacción, no explicitamos todas nuestras expectativas y representaciones sobre el otro: simplemente actuamos orientados por esas representaciones que son algo así como las lentes a través de las cuales miramos, nombramos y actuamos en el mundo social.

Ahora bien, las representaciones sociales, que configuran todo el universo de expectativas sobre los otros y sobre nosotros mismos, no deben ser entendidas simplemente como un modo de concebir la realidad. Antes bien, sostendremos que las representaciones sociales son **productivas**, en el sentido que contribuyen a producir la realidad que representan.

entre colegas

Con el fin de trabajar sobre las propias representaciones y expectativas acerca de los niños, les proponemos realizar con colegas el siguiente ejercicio:

- Hagan un listado de los adjetivos que se suelen utilizar para calificar a los chicos con los que trabajamos (pobres, marginales, excluidos, de la calle, etc.).
- Hagan en otra columna un listado de los adjetivos opuestos.

¿Qué columna les resultó más difícil completar? ¿Qué columna constituye la norma, lo normal, lo que «debe ser»? La columna que fue identificada como «la norma», ¿contiene palabras o expresiones que suele utilizar?

Entre las declaraciones políticas y las prácticas institucionales de protección de la infancia: un largo camino por recorrer

actividades

Les proponemos a continuación poner en práctica un viejo ejercicio que permite mostrar la cantidad de información, expectativas, exigencias, etc., que todos ponemos en juego en toda situación de interacción. A partir de allí, podrá trabajarse sobre los efectos que se producen cuando esas expectativas trabajan como prejuicios.

Hace muchos años, Harold Garfinkel, reconocido como el fundador de la etnometodología, realizó un experimento comunicacional tendiente a hacer explícitas las expectativas que organizan los intercambios cotidianos. Éste era muy simple: se trataba de mantener una conversación **sin implícitos**, es decir, en la que se forzara a alguien a aclarar el sentido de todos sus comentarios. Uno de los diálogos decía así:

—¿Qué tal estás?

—¿Cómo estoy en relación a qué? Mi salud, mi dinero, la escuela, la tranquilidad de espíritu, mi...

—(Rojo de ira y de pronto fuera de sí)
¡Mira! Solo trataba de ser cortés. Francamente, me importa un bledo cómo estás.

Intenten mantener con alguien una conversación bajo la regla de «sin implícitos». Grábenla. Luego analicen cuántas expectativas están involucradas en cada intercambio cotidiano.

Analicen cuántos implícitos se ponen en juego en cada una de nuestras interacciones con niños y niñas. Comparen los implícitos involucrados en la interacción que sostenemos con un niño o niña que nos pide una moneda en un semáforo, con un niño o niña con delantal blanco que sale de la escuela acompañado por su mamá o con una adolescente embarazada.

Traten de imaginar cuáles son las expectativas que ellos tienen respecto de cuál será nuestro comportamiento en ese intercambio.

El derecho de los niños a la educación y los derechos de los niños en la educación

En la actualidad hay un acuerdo casi total en torno de algunos principios que articulan infancia, educación y derechos:

- Que todos los niños gozan de igual derecho a la educación.
- Que los Estados son responsables de garantizar ese derecho.
- Que la escuela es el medio privilegiado para asegurar educación para todos.
- Que las instituciones educativas –escolares y no escolares– deben contemplar en sus prácticas el conjunto de los derechos de los niños y niñas.

Los artículos 28 y 29 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño expresan estos principios con claridad, lo cual da cuenta del alto nivel de consenso que los sostienen.

No obstante, son muchos los interrogantes, los problemas y las deudas que permanecen abiertas a la hora de traducir esos principios en políticas, instituciones y prácticas:

- ¿Derecho a la educación es siempre y solo derecho a la escuela?

- ¿Es suficiente con asegurar el acceso a la escuela para asegurar el derecho igual de todos los niños a la educación?
- ¿Derecho igual a la educación significa escuela igual para todos? o, dicho de otro modo, ¿la igualdad de derechos supone homogeneidad en la oferta escolar?
- Si se aceptan los efectos excluyentes que ha producido la escuela homogénea (excluyente de culturas, lenguas, formas de organización familiar, situaciones socioeconómicas, etnias, cuerpos diferentes de los parámetros instituidos escolarmente como norma), ¿cómo resolver la tensión que supone sostener que la igualdad de derechos puede –y debe– asegurarse a través de una oferta educativa heterogénea?
- ¿Cómo evitar los riesgos que políticas que se proponen adecuar las condiciones de escolarización a las necesidades, deseos y elecciones de los distintos grupos se transformen en una oferta segmentada en circuitos a los que se atribuye diferente valor social? En otras palabras, cómo evitar lo que



Serra¹ denominó el «reverso» de la equidad, «una educación para pobres, para ricos, para mujeres, para aborígenes, para inmigrantes, para deficientes, para incapaces».

Por otra parte, sabemos que, en buena parte de los países del mundo, las metas de cobertura educativa de los niveles de enseñanza que en cada país se definieron como obligatorios están aún lejos de ser cubiertas, razón por la cual, aun en los términos más simples del derecho a la educación como derecho al acceso a la escuela, las políticas, los Estados y los adultos como generación tenemos una enorme deuda que resolver.

Además, sabemos también que las formulaciones jurídicas (internacionales y nacionales) son necesarias en la medida en que señalan rumbos a seguir y ofrecen un marco bajo el cual la injusticia puede ser denunciada, pero no se traducen necesaria ni rápidamente en prácticas educativas concretas. De allí que la vigencia de los derechos de los niños en la educación constituye también un asunto que está lejos de lo deseable.

En relación con estas deudas, con las preguntas aún no respondidas, que se suman a los desafíos que traen los nuevos tiempos, Frigerio nos invita a abrir una vez más la noción de educación, a buscar con obstinación su sentido, a encontrar

nuevas herramientas conceptuales (o a resignificar las viejas), que nos permitan escapar de las trampas de las modas, de las retóricas dominantes, de los discursos naturalizadores de la desigualdad, de la injusticia, del avasallamiento del derecho de los niños y niñas a la educación y en la educación.



En nuestro tiempo, la palabra *educación* evoca desafíos y también nombra lo pendiente. Los sistemas educativos creados por la modernidad asisten a las críticas que lógicamente siempre plantean los cambios epocales y los sueños aún no realizados, es decir, los de aquellos que no han podido, por circunstancias históricas, políticas, regionales, familiares o singulares, acceder a los espacios donde se distribuye (o se debería distribuir) el capital cultural al que no se tiene acceso cuando el encuentro con la institución educativa (entendida en su sentido más amplio, no como sinónimo de lo escolar) se ha visto impedido o interrumpido.

Sostener hoy la importancia de educar la responsabilidad de educar conlleva, para nosotros, hacer el esfuerzo de resignificar, retomar viejos sentidos, cuestionarlos, interrogarlos y conservarlos cuando mantienen vigencia y pertinencia, pero también incluye la responsabilidad de incorporar asignaciones y mandatos nuevos sin complacencias (eventualmente



no respondiendo a ciertas demandas de la actualidad y quizás sosteniendo ofertas aun cuando, para ellas, no sea éste el tiempo de la demanda).

[...]

¿Educar? Una acción política y una acción jurídica

Educar está íntimamente asociado al verbo *re-conocer*, tanto como a las actividades del conocer. Cualquier neutralidad se vuelve entonces imposibilidad o hipocresía.

[...]

El imperativo categórico de inscripción sin el cual lo social no tiene lugar deviene **imperativo de distribución y de reconocimiento**. Educar es el nombre de los mil modos por los cuales una sociedad encuentra maneras de conjugar la **responsabilidad del re-conocer**.

Insistiremos en considerar a la educación como la **acción política de distribuir la herencia** (capital cultural, tesoro común o los mil nombres que recibe el quehacer de los hombres a lo largo de su historia), **designando al colectivo como heredero** (designación que se propone impedir que nadie quede marginado de la socialización y de la distribución), **habilitando a cada heredero a decidir sobre su posicionamiento frente a lo heredado**² (manera de significar que

nadie está obligado a recibir la herencia sin recibir al mismo tiempo la libertad para decidir sobre la misma, aceptarla, rechazarla, continuarla, modificarla). La educación es entonces mandato de **emancipación** que acompaña al gesto de distribución cuyo signo será el del **don**, es decir, **un dar que no conlleva deuda para el destinatario** (dado que todo receptor fue considerado desde el vamos un heredero legítimo).

Elegimos la noción de **don** porque, en sí, viene a dar cuenta del derecho a recibir y de la responsabilidad del reparto. Incluye (así lo entendemos) un **reconocimiento** sobre el cual las **políticas del conocimiento** adquirirán su sentido. Un sentido que teme a la tecnocracia, escapa a la burocracia, no se deja capturar por el pragmatismo, detesta la demagogia y afirma que todo hombre es capaz (o, como diría el pedagogo Jacotot, que todas las inteligencias son iguales).

[...]

¿Educar? Interrumpir la reproducción de las políticas de exclusión

Ciertas políticas ponen en evidencia el derrumbe de una tradición (Hannah Arendt) y/o el retroceso de una civilización (Jean-Luc Nancy). Ante la metamorfosis de la cultura (carga inédita de



lo real, energías no ligadas, actividad desembozada de la pulsión de muerte) se trata sin duda de poner a trabajar las palabras, reconquistar sentidos extraviados y conquistar nuevos sentidos para que el lenguaje vuelva a nombrar las cosas, y el mundo pueda ser el territorio del oficio del vivir con dignidad.

Actualmente, en numerosos contextos, educar es el verbo que con mayor pertinencia dice del **trabajo de interrumpir la reproducción de la humillación** de la que son objeto los sin parte los *laissez pour compte*³ (es decir, los que no cuentan). Educar se ha vuelto, ha vuelto a ser ahora (más que nunca), interrumpir la repetición del más de lo mismo que llevan a cabo las políticas de la exclusión que eficaz y eficientemente trabajan para la producción de un **resto** que no debe ser interpretado como un efecto indeseado, sino como su mayor logro.

Nos hemos referido a ello en otras ocasiones, pero importa volver a escribir sobre lo que es sabido, pero sigue sin estar resuelto. Para grandes sectores de la población, analfabetos (de todas las edades); pobladores de territorios alejados o a las puertas y entornos de los grandes centros urbanos (tan cercanos, pero aparentemente invisibles a los ojos de las políticas hegemónicas) que son considerados y tratados como ciudadanos de segunda; identidades de género que

resultan descalificantes; niños y niñas trabajando como adultos por el precio de un esclavo; indígenas cuyas lenguas no coinciden con la del conquistador; adultos condenados a sobrevivir con menos del mínimo necesario para lograrlo; habitantes del planeta para los cuales no hay respeto; para ellos, los derechos no constituyen parte de la vida cotidiana.

[...]

Catalogados a priori. Ya antes de nacer se les ha adjudicado un lugar inamovible (de no mediar educación, de no intermediar políticas de la justicia). Nombrados como futuros *pobres*, cumplirán con la profecía y serán pobres. Tratados como *marginados*, sobrevivirán excluidos. Denominados *vulnerables*, sufrirán los efectos de las políticas que los excluyen. Llamados *carenciados*, se verán catalogados entre los que no reúnen **condiciones de educabilidad**; para ellos, el origen no significa una filiación, sino una condena. Para ellos, educar solo puede ser ocasión, posibilidad, disponibilidad a cuestionar la noción de destino, es decir, la posibilidad de ocupar un lugar no coincidente con el que otorga el nacimiento (sin tener que renegar de su origen).

Que **todos tengan parte**, que **todos formen parte** es un reclamo de las buenas conciencias, una condición de las democracias y la manera más justa de conjugar el verbo *educar*.



- Educar es, entonces, el modo de efectivizar una **política de la justicia** (en el sentido con el que Derrida trabaja la noción), es decir, un trabajo de reconocimiento que permite, al decir de Goethe (ya en 1817), que importa conservar lo antiguo con fidelidad y recibir a lo nuevo con generosidad; podríamos decir entonces: guardar respeto a lo antiguo y acoger la novedad con entusiasmo y hospitalidad.
- *Educar* es el verbo que da cuenta de una política cultural⁴, **política simultánea de re-conocimiento y de conocimiento**. Política de la memoria (política del *arkhê*) entendida como la oposición a una política de la amnesia, que admite la importancia de la historia para la vida (Nietzsche) y el lugar diferenciado del olvido creador.
- Acción jurídica y política, política del reconocimiento tanto como política del conocimiento, el verbo *educar* expresa la acción responsable, el **deber de hospitalidad ante los nuevos**, el horizonte de esperanza (de acción sin espera, de acción sin demora), el tiempo de lo porvenir.



Graciela Frigerio, *Los sentidos del verbo educar*, publicado en el marco de la Cátedra Jaime Torres Bodet, México, CREFAL, 2004.

Notas

1. Silvia Serra, «La pedagogía y los principios de igualdad, equidad y diversidad», en AAVV, *La educación como derecho*, módulo correspondiente a la Carrera de Especialización de Posgrado «Nuevas infancias y juventudes», cem/UNGS, 2006.

2. Entendemos por *transmisión* (al modo en que Jacques Hassoum lo propone) aquello que excede a toda pedagogía, que implica y conlleva una ética, es decir, una posición frente a la propia vida y a la propia muerte. De ninguna manera significamos *transmitir* como un acto de pasaje que presupone sujetos pasivos y algo incommovible. *Transmisión* es el nombre que recibe el compartir el relato, es lo que hace posible un acto de relectura y asegura el pasaje de las biografías singulares a las gramáticas plurales propias de las sociedades. *Transmitir* es «pasar» el código y habilitar al otro a construir una nueva significación.

3. Al respecto, es fundamental considerar la producción de Jacques Rancière, Patrice Vermeren y Stephan Douailler.

4. Tomando aquí la concepción amplia que la teoría freudiana nos propone para pensar la cultura, cuando la considera el conjunto de saberes, el poder hacer y las normas necesarias para vivir en un mundo común.

La educación en la Convención Internacional de los Derechos del Niño

Artículo 28: Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas, tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad; hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados; hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas; adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar porque la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los

métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 29: Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; 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; inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; 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; inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el Artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo uno del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

entre colegas

Para analizar, discutir, traducir, reescribir, dialogar y completar; para seguir pensando acerca del raro y maravilloso oficio de educar, les acercamos este pequeño texto de la filósofa francesa Laurence Cornu sobre la responsabilidad de educar.

« La responsabilidad educativa vela, de este modo, por el encuentro del mundo, necesariamente más antiguo, con estos recién llegados: toma verdaderamente a su cargo las consecuencias de su nacimiento. La responsabilidad es la protección de un nacimiento y no de una falta, de un nacimiento decisivo para la continuidad misma del mundo. Según Hannah Arendt, las consecuencias de esta puesta en el mundo son dobles, en términos de responsabilidad: proteger al mundo [...] de la novedad que constituyen los recién llegados, lo cual significa obrar de modo que solo actúen después de haber adquirido conocimiento mediante la educación, e inversamente, proteger la novedad aún frágil de los recién llegados de la dureza de la vida, sobre todo la del mundo público. En consecuencia, esta responsabilidad consiste, por una parte, en decirles a estos recién llegados: «He aquí nuestro mundo» y, por otra, en garantizar la posi-

bilidad de que realicen, a su vez y en el momento preciso, su propia novedad. El primer aspecto implica que la educación debe comprender una parte esencial de la enseñanza (y no la imposición de un «arte de vivir»); esto supone también que se pueda «responder» del mundo y, en particular, de lo que lo constituye como mundo común. [...] El segundo aspecto indica que el educador debe cuidarse de considerar al niño como medio para soñar y realizar sus propias utopías, o como un sustituto de sus responsabilidades actuales en las esferas pedagógica y política. En consecuencia, el futuro acceso de los recién llegados a la responsabilidad tiene como condición el hecho de que los adultos hayan garantizado sus propias responsabilidades acerca de ellos, es decir, los hayan instruido y protegido a la vez, hayan entablado con ellos una relación de tradición e interpretación del mundo, y de hospitalidad.

Laurence Cornu, «Responsabilidad, experiencia, confianza», en Graciela Frigerio (comp.), *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana, 2002, pp. 57-58.

El derecho de los niños a la educación y los derechos de los niños en la educación



actividades

Aunque la educación constituye nuestra profesión y nuestra tarea cotidiana; aunque lo que hacemos día a día con los niños no sea otra cosa que educar; aunque nos la pasemos hablando, leyendo, discutiendo sobre los niños, la enseñanza, el aprendizaje, solemos hablar muy poco **con** los niños sobre la educación.

En este caso, les proponemos entonces hacer de la educación, la escuela, los derechos a y en la educación un tema de trabajo que nos permita acercarnos a lo que los niños piensan, desean, requieren de la educación y de la escuela, a los efectos de la escolarización sobre el modo en que piensan y se piensan en el futuro y, por qué no, a sus exigencias y a sus críticas.

Para trabajar con los más chicos

Para imaginar otras escuelas posibles: imaginen y describan cómo creen que serán las escuelas del futuro. Podrían dividirse en grupos y pensar en distintos aspectos de la escuela, por ejemplo:

- El aula,
- El patio de recreo,

- Los materiales de trabajo,
- Los reglamentos: qué se podría hacer y qué no,
- Los uniformes de niños, niñas y maestros.

Luego comparar con las escuelas actuales y discutir acerca de lo que les parece deseable (del presente y del futuro) y lo que no.

Esta actividad resulta muy interesante también con los más grandes. Las descripciones y debates diferirán, por supuesto, en sus niveles de profundidad.

Para trabajar con los más grandes

Para investigar: datos sobre la desigualdad educativa en su localidad, en su país, en el mundo (seleccionar indicadores: cobertura, repitencia, sobreedad, acceso al nivel superior, etc.).

Para debatir sobre los datos relevantes: formular hipótesis acerca de las razones de la desigualdad educativa. Analizar políticas destinadas explícitamente a reducir la brecha de desigualdad educativa y sus posibles efectos.



Para seguir el diálogo: no menos de siete saberes

Hace algunos años, Edgard Morin describió, a solicitud de la UNESCO, un texto cuyo título y contenido causó un impacto: *Los siete saberes que necesita la educación del futuro* (UNESCO, 1999). En este escrito, destinado a aportar ideas para la educación, Morin pretendía destacar «aquello de lo que hay que ocuparse». Se trataba, para el autor, de proponer un conjunto de saberes que requirieran más de una disciplina y de una ética, y que superaran todo dogma.

Planteado al modo de un desafío, el autor expresaba allí que la educación debe: «enseñar a curar al conocimiento de su propia ceguera; enseñar los principios del conocimiento pertinente; enseñar la condición humana; enseñar la identidad terrenal; enseñar a enfrentar la incertidumbre; enseñar la comprensión interpersonal, intergrupala y la comprensión a escala planetaria; enseñar la ética del género humano».

Con el deseo de que el diálogo iniciado a través de estas páginas encuentre otras aperturas, siga otros rumbos, explore nuevos caminos (necesarios en un territorio tan sinuoso como el educativo), quisimos invitarlos a reflexionar sobre el texto de Morin (puede encontrarlo

en internet), compartirlo, discutirlo. Sus ideas constituyen un punto de partida para desplegar un intercambio que sustente, sin renunciar a la reflexividad y a la crítica, una articulación entre educación, derechos y desarrollo sostenible con el propósito de poner en juego **el derecho al porvenir, entendido como el hacer venir un tiempo justo para todos.**

Hacer venir otro tiempo significa pensar y hacer cosas nuevas. Pensar supone una actividad que no se satisface con recorrer lo ya balizado, lo ya sabido, para mantenerse disponible a una interrogación siempre abierta a una nueva pregunta. Por ello, y dado que las ideas cuando se vuelven **conceptos hegemónicos** o **estelares** pueden resultar trampas que inhiben el pensar si se abandona toda posición crítica, invitamos a los lectores de este cuadernillo a:

- **Pensar la condición humana**, lo que conlleva repensar la relación de los hombres entre sí y la relación del hombre con la naturaleza, y determinar el papel que el hombre se autoasigna singular y comunitariamente.
- **Pensar las modalidades de relación entre los hombres y el lazo social.** Deberíamos haber aprendido una



lección: prepotencias, guerras, fundamentalismos, autoritarismos, tan propios de todos los tiempos y tan fuertemente reproducidos y reiterados en las últimas décadas, no propician relaciones simétricas entre los hombres. Atrincheramientos identitarios no favorecen la posibilidad de un mundo común poblado de hombres solidarios. Dar por hecho que «siempre habrá pobres y ricos» no permitirá cambiar el estado de cosas. Partir de la noción de desigualdad no generará las mismas acciones ni producirá los mismos efectos que partir del concepto de igualdad (remitimos al documento de la UNESCO, disponible en cd: *Una de las claves de la educación para el desarrollo sostenible: la interculturalidad*).

- **Pensar la temporalidad de la condición humana**, lo que implica reflexionar acerca de las orientaciones que se eligen (o que se nos imponen): a) orientados hacia el pasado, aferrados a un ayer, nostálgicos; b) centrados en un presente continuo, sometidos al consumismo o a la exclusión, encerrados en nosotros mismos, en nuestras cotidianidades, la existencia dedicada a vivir el momento (o a sobrevivir) en total olvido (o menosprecio) del pasado y en total descuido del porvenir, sea porque el futuro es inimaginable, sea porque se instala una des-

responsabilización acerca del mismo; c) volcados a un futuro que omite lo que es necesario hacer hoy para tener un porvenir. Elegir el porvenir, como un tiempo que se quiere hacer venir, construir, preparar, para volverlo más justo para todos y todas, supone la inscripción del pasado en la historia, hacer del presente otra cosa que un tiempo efímero y requiere incorporar la responsabilidad más allá del presente viviente de cada sujeto singular y de cada comunidad en particular.

- **Pensar las modalidades de la actividad humana**, que no serán las mismas según se ponga el énfasis en el estar, en el ser, en el hacer o en el **ser en devenir**, figura que condensa potencial y promesa.
- **Pensar en clave de derechos**, lo que exige el esfuerzo de incluir los derechos en las prácticas, único modo de que no se vuelvan una alusión correcta, un enunciado tan tranquilizador y correcto como ineficaz.

Sabemos que **los conceptos no son neutros**, siempre conllevan una manera de mirar el mundo y una manera de hacer el mundo. Sabemos que **las concepciones y representaciones** influyen permanentemente en las teorías y prácticas. Sabemos que existen los **cercos cognitivos** y que éstos implican una interpretación del



mundo, una asignación de sentido. En el territorio del pensar se sabe que para los sujetos y para el mundo **no hay un destino inexorable** si se acepta que hay un matiz entre futuro y porvenir y que ese matiz consiste, ni más ni menos, que en **la acción política**.

Pierre Bourdieu, en un libro que aconsejamos (*La miseria del mundo*, publicado por primera vez en francés en 1993, hay distintas ediciones desde entonces), nos

recuerda que el hecho de **que las cosas sean de un modo es producto de una construcción política hecha por los hombres, por lo tanto, otra construcción puede crear otras condiciones**. Para el sociólogo, en este «saber» reside la posibilidad misma de un optimismo. **Las modalidades de la relación del hombre con los otros hombres** podrán ser revisadas y, por qué no, modificadas.

Bibliografía

Estimado colega, el siguiente listado está lejos de ser exhaustivo. Le agradeceremos lo complete con sus lecturas de referencia, las producciones locales, etc.

- AAVV, *Psicoanálisis de los derechos de las personas*, Buenos Aires, Tres Haches, 2000.
- AGAMBEN, Giorgio, *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2001.
- ALAIN, *Charlas sobre educación. Pedagogía infantil*, Madrid, Losada, 2002.
- ALFÖLDI, Francis, *L'évaluation en protection de l'enfance*, París, Dunod, 1999.
- ALVARADO, Maite y Horacio Guido (comps.), *Incluso los niños*, Buenos Aires, La Marca, 1993.
- BAQUERO, Ricardo y Mariano Narodowsk, «¿Existe la infancia?», en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año III, N° 4, Buenos Aires, julio de 1994.
- , Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del estante, 2007.
- BARALDI, Clemencia, «¿Qué es un niño? Apuntes de introducción al psicoanálisis», en *Cuadernos de Psicología y Psicoanálisis*, UNER.
- BAUDRY, Patrice, *L'institution, la violence et l'intervention sociales*, Vigneux, Matrice, 1998.
- BELOFF, Mary (comp.), *Derecho, infancia y familia*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- BIANCHI, María del Carmen (comp.), *El derecho y los chicos*, Buenos Aires, Espacio, 1995.
- BOMBIN, Gabriel, *Poder judicial y cárceles en la Argentina*, Buenos Aires, Ad Hoc, 2000.
- CARLI, Sandra, *Niñez, pedagogía y política*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.
- y otros, *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, Buenos Aires, Santillana, 1999.
- CORAZZA, Sandra Mara, *Historia da infancia sem fim*, Río Grande do Sul, Unijui, 2000.
- DAVID, Paulo, *Enfants sans enfance*, París, Hachette, 1995.
- DAVID-JOUGNEAU, Maryvonne, *Le dissident et l'institution. Ou Alice au pays des normes*, París, L'Hartman, 1989.
- DERRIDA, Jacques, *Dar (el) tiempo*, Barcelona, Paidós, 1995.
- , *Mal de archivo*, Madrid, Trotta, 1997.
- Ensayos y Experiencias, N° 32 («Infancias en riesgo»), Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.
- FRIGERIO, Graciela (comp.), *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana, 2002.
- , *Los sentidos del verbo educar*, México, CREFAL, 2003.
- y Gabriela Diker (comps.), *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinarios*, Buenos Aires, cem/Noveduc, 2003.
- y Gabriela Diker (comps.), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos Aires, cem/Noveduc, 2003.
- y Gabriela Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación acción*, Buenos Aires, cem/Noveduc, 2004.
- y Gabriela Diker (comps.), *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación a la oportunidad*, Buenos Aires, cem/Noveduc, 2004.
- y Gabriela Diker (comps.), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del estante, 2005.
- y Gabriela Diker (comps.), *Educación: figuras y efectos del amor*, Buenos Aires, Del estante, 2006.
- y Gabriela Diker (comps.), *Educación: (sobre)impresiones estéticas*, Buenos Aires, Del estante, 2007.
- y Carlos Skliar (comps.), *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Buenos Aires, Del estante, 2005.
- y Brigitte Frelat-Kahn (comps.), «La transmisión» (dossier), en *Revue Le Télémaque*, n° 26, Presse Universitaires de Caen, 2004.
- GARGARELLA, Roberto (comp.), *Derecho y grupos desventajados*, Barcelona, Gedisa, 1999.
- GARRETÓN, Manuel Antonio, «Democratización, desarrollo y modernidad», en *Dimensiones Actuales de la Sociología*, Santiago de Chile, Bravo y Allende, 1995.
- GOMEL, Silvia, *Transmisión generacional, familia y subjetividad*, Buenos Aires, Lugar, 1997.
- HANKE, Peter, *Historia de niños*, Madrid, Alianza, 1986.
- JASPERS, Karl, *El problema de la culpa*, Barcelona, Paidós, 1998.
- KUNDERA, Milan, *La ignorancia*, Barcelona, Tusquets, 2000.
- KUREISHI, Hanif, *El regalo de Gabriel*, Barcelona, Anagrama, 2002.
- LYOTARD, Jean-François, *Lecturas de infancia*, Buenos Aires, Eudeba, 1997.
- , *Lo inhumano*, Buenos Aires, Manantial, 1998.
- MARI, Enrique y otros, *Derecho y psicoanálisis*, Buenos Aires, Hachette, 1987.
- MATHIEU, Michel, *L'Enfant et sa famille: entre la pédagogie et psychanalyse*, París, Eres, 1997.
- MEYER, Philippe, *L'enfant et la raison d'État*, París, Seuil, 1977.
- ONFRAY, Michel, *Política del rebelde. Tratado de la resistencia y la insumisión*, Buenos Aires, Perfil, 1999.
- OPELLANA, José, *Los derechos del niño y la salud mental*, Caracas, Monte Ávila, 1997.
- PERALTA, M. Inés y otros, *Niñez y derechos*, Buenos Aires, Espacio, 2000.
- RENAUT, Alain, *La libération des enfants. Contribution philosophique a une histoire de l'enfance*, París, Calamann-Lévy, 2002.
- Revue Internationale de Sociologie de l'Éducation, «Sociologie de l'enfance 1», De Boeck Université, 1998.
- ROSENZWEIG, Jean-Pierre, *Justice pour les enfants*, París, Laffont, 1999.
- ROSOLATO, Guy, *Le sacrifice. Repères psychanalytiques*, París, PUF, 1987.
- ROUDINESCO, Elisabeth, *La familia en desorden*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- SABATTINI, Andrea, *Del menor delincuente al adolescente transgresor*, Córdoba, Alción.
- SÁNCHEZ-BIOSCA, Vicente, *Funcionarios de la violencia*, Valencia, Episteme, 1997.
- TEUBAL, Ruth y otros, *Violencia familiar, trabajo social e instituciones*, Buenos Aires, Paidós, 2001.
- TYRODE, Yves y Stéphane Bourcet, *L'enfance maltraitée*, París, Ellipses, 1999.
- VOLNOVICH, Jorge, *Los cómplices del silencio. Infancia, subjetividad y prácticas institucionales*, Buenos Aires, Lumen/Humanitas, 1999.
- WATZLAWICK, Paul y Peter Krieg, *El ojo del observador*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- WINNICOTT, Donald W., *Acercar de los niños*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- ZIZEK, Slavoj, *¡Goza tu síntoma! Jacques Lacan dentro y fuera de Hollywood*, Buenos Aires, Nueva visión, 1994.
- , *Porque no saben lo que hacen. El goce como factor político*, Buenos Aires, Paidós, 2003.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Japanese
Funds-in-Trust