

EL NIÑO Y LA ESCUELA

Encuentro Federal Sobre Políticas De Infancia y Adolescencia

Sandra Carli

Introducción

La *escuela pública* ha sido una de las principales instituciones que en la modernidad se fundaron y expandieron con el objeto de transmitir la cultura y garantizar la construcción de sociedades orientadas por el paradigma del progreso capitalista y la democracia liberal, pero también fue la escuela a cargo del Estado la forma elegida por las naciones socialistas para dar curso a sus procesos de reproducción cultural. La obligatoriedad escolar impuesta por los nuevos estados-naciones provocó que para numerosas generaciones de niños la escolarización imprimiera su experiencia de infancia y el tránsito a la adultez.

Sin embargo la idea de "*corrección/protección*" de la infancia nació en forma contemporánea a la instrucción pública, "a la sombra" de ella según señalaba un prestigioso pedagogo argentino en 1894¹. Cierta sector de niños, afectados por la pobreza familiar, el abandono, la marginalidad social o el delito, que no accedían a la escolaridad y que distaban de contar con una familia regular, fueron reclutados por las instituciones de la minoridad (asilos, colonias, institutos) que toman forma como dispositivo en forma *paralela* a la estructuración de los sistemas educativos nacionales. Sectores diversos (criminalistas, iglesia, beneficencia, juristas, médicos, policía, etc.) convergieron entonces en postular para ellos la no-pertinencia de la escuela basándose en el estudio de la naturaleza psicológica y moral infantil y en argumentar acerca de los "límites de la obligatoriedad escolar" que no podía ser "universal" en estos casos.

En la experiencia argentina hacia fines del siglo XIX se reconocía que aquel sector de niños no era significativo en número, sin embargo la presión para que tomara forma un espacio segmentado y distinto de la escuela fue continuada y efectiva. Por otra parte si bien era claro que el asilo, instituto o colonia no era una escuela ni debía serlo, alguna forma de educación tenía que tener lugar allí y para ello se diseñaron fórmulas bastardas de "reeducación", "educación moral", escuelas o secciones especiales, pero no de instrucción. En la propia reglamentación de la Ley de Patronato de Menores 10903 de 1919 (que legisla para los menores, así como la ley 1420 legisló para los niños-alumnos) se necesitó aclarar a los funcionarios y directores de establecimientos de entonces "esta ley es de educación y no de castigo"². Es decir, se enfatizaba la diferencia precisamente porque tal diferencia no existía en estos espacios institucionales y el castigo predominaba cuando en las escuelas públicas había sido prohibido en el siglo XIX.

Políticas educativas y políticas sociales se escindieron así en su origen y diseñaron en el espacio del estado sus esferas, destinatarios propios y mandatos institucionales: escuelas e institutos, niños y menores, instrucción y reeducación. En otras etapas de la historia, como en los años 40 y 50', se intentó hacerlas converger en el marco de políticas estatales distribucionistas que pugnaban por el bienestar de la población infantil. Podríamos sostener que hasta la primera mitad del siglo XX la expansión siempre creciente de la matrícula escolar *invisibilizó los efectos de la segregación de*

una parte de la población infantil y las posibilidades de movilidad social permitían a su vez la circulación de uno a otro dispositivo con más facilidad. Sin embargo el paradigma del alumno distó siempre de ser universal y ello provocó que en favor de la democratización de la escuela se libraran numerosas batallas contra la pobreza infantil y la deserción escolar.

Si la articulación o no entre políticas educativas y políticas sociales atravesó a la escolaridad y redefinió sus fronteras de diversas maneras, también *fue objeto de debate durante el siglo XX su persistencia o no como institución hegemónica de transmisión cultural*. A partir de la segunda mitad del siglo XX se teorizó acerca de los rasgos burocráticos y autoritarios de la escuela y del maestro, de la opresión educativa del niño, y se formularon propuestas que oscilaron entre la expansión de la escolarización y la desescolarización o articulación con otras opciones educativas no escolares³. A pesar de los nuevos climas de renovación pedagógica de los años 60' y 70' imbuidos por los desarrollos de las nuevas ciencias sociales, los dispositivos de minoridad subsistieron. Fueron sin embargo ganando acérrimos críticos sobre todo en el marco de los movimientos alternativistas.

En estas últimas décadas el panorama ha cambiado radicalmente en la medida en que los procesos de cambio social que se debatían y promovían en los años 70' se vieron cercenados brutalmente primero por los procesos militares y luego por las políticas de ajuste de los años 80'. La década del 90' combina en forma perversa estabilidad económica con aumento creciente de la pobreza y la desocupación.

En lo que hace a nuestro tema el escenario actual presenta dos fenómenos convergentes que pueden resultar promisorios desde el punto de vista político-programático:

a) *la impugnación a partir de la Convención, de la institucionalización de los menores*, cuestionamiento que se resignifica ante la evidencia del peso de la variable económico-asistencial que incide en un porcentaje altísimo⁴, y *de las formas de judicialización de la problemática infantil*⁵, y

b) un cada vez más creciente *consenso respecto del valor cultural y social de la escuela pública moderna fundada hace casi un siglo* como espacio de integración de la infancia, consenso que se ha tornado activo y público a partir del fenómeno generado por la movilización de CTERA pero que ya había tenido otras expresiones previas.

Las demandas de amplios sectores sociales y las propias posibilidades institucionales de la escuela ligadas con su trayectoria histórica, sus actores y su condición de espacio público, permiten seguir pensándola como la *principal institución de inclusión y formación cultural de las generaciones infantiles en sociedades que transitan hacia el fin del milenio fragmentadas por los fenómenos de la globalización y las políticas neoliberales*. Amenazado el propio tejido social, la escuela se ve resignificada como el único espacio propicio para la construcción de lazos sociales y culturales entre estado, adultos y niños.

Pero este consenso creciente respecto de la escuela requiere precisar algunos problemas que hacen a *la relación entre niñez y escuela hoy*. Por un lado ha crecido significativamente la franja de niños en riesgo o en situación de pobreza, tipificados históricamente como "menores", por efecto de distintas y nuevas formas de exclusión

social⁶ , y por otro la escuela pública se halla permeada y afectada por la miseria social, el desempleo de los padres, la pauperización económica de los docentes y también por las variadas formas de la inseguridad y la violencia social⁷ .

En este sentido el análisis de las formas de inclusión escolar de los niños de distintos sectores sociales no pueden reducirse al problema del acceso o la cobertura escolar. Ha habido una ampliación creciente de la cobertura del sistema escolar y un aumento del ingreso de niños en el nivel primario, sin embargo persisten numerosos y graves problemas respecto del tránsito, formas de permanencia y egreso de los niños con notorias diferencias regionales⁸ .

Por último el corrimiento del estado educador y el desplazamiento creciente a una lógica de mercado, las aceleradas transformaciones tecnológicas y culturales, las crecientes diferencias regionales, las desigualdades sociales que se agudizan al interior de la población escolar infantil, jaquean y refedinen cotidianamente y estructuralmente a la escuela. La *segmentación interna del sistema escolar* era un hecho denunciado en los estudios de los años 80', hoy los circuitos de escolarización se encuentran doblemente segmentados y se le suman múltiples formas de exclusión cultural⁹ .

Es preciso entonces hacer un esfuerzo político, social y educativo para favorecer una lectura conjunta e integrada de la relación niñez-escuela en la Argentina, lectura que debe evitar la disociación de esferas (escolar, asistencial) y políticas (educativas, sociales) y la disociación entre las enunciaciones de principios y las realidades cotidianas.

Pero para que ésta lectura propicie nuevas estrategias intersectoriales se debe *partir de un reconocimiento de los niños no sólo como sujeto de derechos, tal como plantea la Convención, sino como sujetos con futuro*. Volver a recuperar la dimensión más humana y esencial de la educación que es *la natalidad*, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos¹⁰. Y pensar a los niños como sujetos con futuro y del futuro convoca necesariamente a los adultos y a los deseos de los adultos de proyectar transformaciones que lo hagan posible.

Ejes para la discusión sobre el tema "El niño y la escuela"

Quisiera enunciar entonces dos ejes de discusión respecto del tema que nos ocupa:

I) COMO CONSTRUIR LA CENTRALIDAD DE LA ESCUELA PARA LA NIÑEZ

Señalar hoy la *centralidad de la escuela*, tal como destaca Unicef, requiere debatir y profundizar acerca de las formas de sostener a la escuela para que ésta pueda convertirse efectivamente en un lugar de inclusión de todos los niños. La propuesta de recuperación de aquello tan obvio y esencial como la escuela¹¹, requiere al mismo tiempo analizar cuáles son sus rasgos específicos y en qué condiciones está llevando adelante su mandato de educar a las nuevas generaciones.

Desde los años 80' en numerosos países de América Latina se han iniciado procesos de reforma de los sistemas educativos. En el caso argentino la Ley Federal de Educación, que cabe mencionar incorpora los derechos de los niños y los adolescentes, dejó atrás la

Ley 1420 y dio lugar al diseño de una nueva estructura para el sistema educativo. Dicha reforma tiene facetas polémicas, la transición del viejo al nuevo sistema resulta sumamente conflictiva en algunas regiones y en distintos trabajos se señalan los riesgos de la desestructuración del sistema anterior en términos del ajuste encubierto que genera y del achicamiento de los niveles (por ejemplo el inicial) ¹².

No es objeto de esta presentación analizar los avatares de la reforma pero sí tener en cuenta las nuevas formas que están adquiriendo los procesos de la escolaridad porque constituyen el **escenario** en el cual se insertan las demandas que plantea la Convención en su artículo 28: el derecho del niño a la educación y la igualdad de oportunidades para su ejercicio.

II) COMO EVITAR NUEVAS FORMAS DE MINORIZACION DEL NIÑO DENTRO DE LA ESCUELA

Afirmar la centralidad de la escuela para el niño convoca en primer lugar al problema de garantizar el acceso. Pero enseguida se debe abordar el hecho de que la verdadera inclusión entraña problemas de orden cualitativo.

Se debe tener en cuenta el *peligro de minorización del niño* en la escuela si ésta no se mejora desde el punto de vista material y simbólico. Si bien las categorías de niño y de menor están connotadas históricamente por las trayectorias diferenciales de los niños en distintos circuitos (escolar y asistencial), sus sentidos remiten no sólo a lógicas o cercos institucionales sino a las desiguales miradas de los adultos. En el discurso de Sarmiento estaba presente la idea de que *el alumno era primero un menor*: menor de edad y menor de razón. Nuevos conocimientos pedagógicos permitieron dejar atrás esta visión minoril del alumno.

El niño puede devenir en menor en la escuela, no por efecto de la voluntad del maestro que siempre distará de ser un guardián carcelario, sino *por sustraérsele la posibilidad de aprender* a consecuencia de que los problemas de la pobreza terminan resolviéndose dentro de la escuela y no afuera. El problema a analizar debe ser entonces no sólo el acceso sino la forma y características de las experiencias escolares infantiles, las modalidades de permanencia en la escuela y los sentidos que ella adquiere.

Pero también existen *otras formas de minorización* que tienen que ver con la cultura escolar y que están inscriptas en su historia. Con ello aludo a distintas formas de discriminación del niño o de no-reconocimiento de sus derechos en las modalidades disciplinarias, en el predominio de clasificaciones psicológicas de los niños dentro de las escuelas sesgadas por el origen social, en la intolerancia a las diferencias culturales infantiles, en las interpretaciones sobre el delito o la peligrosidad del niño, etc.

Estos dos ejes orientadores, la centralidad de la escuela y el peligro de minorización del niño, cuentan con un insumo importante que es la Convención de los Derechos del Niño. Sin embargo es importante señalar que este instrumento jurídico se pone en juego en una etapa en que las condiciones de vida de la niñez argentina se han agravado notoriamente y dan cuenta de fenómenos de opresión y exclusión inéditos.

Principales preocupaciones sobre el tema "El niño y la Escuela". Propuesta de agenda de discusión.

Partiendo de que *la escuela debe convertirse en un lugar de inclusión social, de producción cultural, de generación de conocimiento y de renovación pedagógica, pero también en un lugar para el niño*, surgen una serie de preocupaciones.

En la agenda que propongo se incluyen una serie de tópicos que competen a actores diversos y refieren a compromisos y debates de diverso orden:

1) EL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACION PUBLICA Y LA CENTRALIDAD DEL MAESTRO.

La centralidad de la escuela para el niño no se comprende sin sostener la *centralidad del maestro*. Es necesario un mejoramiento sustantivo de la situación salarial de los maestros de tal forma que genere condiciones propicias para sostener las tareas de enseñanza. Estas remiten no sólo a la coyuntura del ingreso sino a un verdadero proyecto educativo de largo plazo llevado adelante por el maestro en lo que significa la trayectoria de la infancia de un niño en el sistema escolar. Semejante tarea requiere un mejoramiento de las condiciones materiales del trabajo docente y una erradicación del creciente malestar que la invade.

Por otra parte es necesario retomar en este sentido el carácter público de los recursos de la nación que deben ser invertidos en la docencia como una de los trabajos en los que recae hoy la construcción de una esfera pública, el mantenimiento del tejido social que se aprende en la niñez y la relación entre las generaciones hoy tan amenazada por fracturas de diverso tipo.

2) LA ARTICULACION ENTRE POLITICAS EDUCATIVAS Y POLITICAS SOCIALES EN TORNO A LA INFANCIA

Es necesario evitar el divorcio entre políticas educativas y políticas sociales, que ha provocado históricamente que la infancia sea objeto de miradas segmentadas y genere fenómenos como la no-visualización de la pobreza infantil *dentro* de las escuelas. Se debería en este sentido tender a que las políticas sociales creen condiciones propicias para que los procesos de enseñanza-aprendizaje puedan recuperar su lugar nodal en la escuela y la doten de sentido.

En la tensión educación-asistencia se ha muchas veces culpabilizado a los docentes o las familias, cuando lo que ha faltado es condiciones para que las tareas asistenciales dentro de la escuela no se tornen en una obligación humana frente a la pobreza creciente. De allí que es necesario ligar el problema de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y del rendimiento de los niños con la viabilidad de que el tiempo en la escuela se convierta en tiempo de aprendizajes infantiles.

Para ello es necesario estar atento a lo que en trabajos recientes se denomina como nuevas formas de la deserción, que se caracterizan por una presencia irregular y discontinuadas de los niños pobres en las actividades escolares.

Por último las políticas sociales compensatorias de corto plazo, que se autodefinen como transitorias, deben subordinarse como tales a políticas productivas y de empleo que con una mirada de largo plazo solucionen estructuralmente el deterioro familiar y social que impacta sobre los niños y sobre las escuelas. Si se carece de una mirada de

largo plazo para la sociedad argentina, difícilmente la trayectoria educativa de un niño pueda imaginarse más allá de su localización en una estadística o de su presencia de un registro de asistencia.

3) LA DEMOCRATIZACION DEL ACCESO DE TODOS LOS NIÑOS A CONOCIMIENTOS NECESARIOS PARA LA VIDA

La escuela tiene sentido en la medida en que hay un horizonte de sociedad que la coloca como un lugar necesario de transmisión de la cultura de los adultos a los niños. Con relación a ello debe avanzarse en la construcción de una articulación más estrecha entre conocimiento escolar, desarrollos científico-tecnológicos y mejoramiento de las condiciones de vida. Es necesario lograr una recuperación de la dimensión del saber como insumo para la vida y como elemento sustancial para la experiencia escolar. En este sentido la igualdad de oportunidades debe referirse no sólo al acceso a la escuela sino a conocimientos valiosos dentro y fuera de la escuela, para el niño y su familia, para la comunidad en general, y ello exige condiciones propicias para lograrlo que no se restringen a las transformaciones curriculares.

4) LA RECUPERACION DE LAS MEJORES TRADICIONES SOCIALES Y PEDAGOGICAS DE LA CULTURA ESCOLAR RESPECTO DE LA NIÑEZ

Es importante recuperar las mejores tradiciones de la cultura escolar de los maestros argentinos en su lucha por la integración social y cultural de los niños. Con ello quiero destacar la necesidad de resignificar todas aquellas experiencias y trayectorias escolares y magisteriales que en distintos momentos de la historia argentina y en distintas regiones han permitido y permiten llevar adelante y sostener aún en condiciones adversas el trabajo educativo con niños.

Pero también quiero señalar en esta preocupación la importancia de rescatar los múltiples *debates pedagógicos* en torno a la autonomía infantil y a los métodos de enseñanza que se han desarrollado a lo largo del siglo XX y que tienen muchos puntos de contacto con la Convención de los Derechos del Niño.

5) LA COMPRESION DE LAS NUEVAS IDENTIDADES INFANTILES

A estas tradiciones deben sumarse un debate e información acerca de los nuevos realidades infantiles y juveniles que provocan un desfase creciente respecto de las identidades de los adultos (cambios en proyectos de vida, códigos, lenguajes, estrategias de vida autónoma, interpretaciones de la realidad, etc). Debe tenderse a una comprensión integral y compleja de los rasgos de las nuevas identidades infantiles, a la erradicación de las concepciones positivistas sobre el niño, a la articulación de las diferencias que entran en juego en la experiencia escolar (de género, clase, culturales, etarias, etc).

Para ello es necesario ligar el conjunto de *saberes acerca de la infancia* producidos en el marco de distintas disciplinas en las últimas décadas y sus especialistas, con las prácticas educativas escolares y no escolares con niños. Este capital cultural debería favorecer una democratización de la mirada de la infancia e invadir la escuela. Estos saberes junto con aquellos referidos a la nueva concepción del niño como sujeto de derechos deberían tener una fuerte presencia en la formación docente.

A la lucha contra la desigualdad social debe sumarse la lucha por la articulación de diferencias infantiles en el espacio educativo. Deben poder compatibilizarse el respeto por los "derechos que asisten a los niños" en los procesos de aprendizaje con las metas globales que los maestros definen para un grupo o colectivo escolar.

6) LA PROMOCION DE UN MOVIMIENTO EDUCATIVO QUE CONVOQUE A DISTINTOS SECTORES EN TORNO AL DESAFIO DE LA EDUCACION INFANTIL

La relación entre el niño y la escuela es un problema que convoca no sólo a los maestros y a las autoridades escolares, sino a un conjunto de sujetos (padres, estado, sociedad civil, medios de comunicación, partidos políticos, etc). Avanzar en la conciencia acerca de lo que significa la educación de un niño como experiencia sustancial de la infancia pero también constitutiva del futuro de un país, debe ser una meta que revierta sobre otros debates urgentes. Fortalecer nuevos pactos y compromisos en torno a la educación del niño puede convertirse en punto de partida para avanzar sobre otros compromisos que hacen al destino de la nación y a la pervivencia de una sociedad integrada.

Ligar promoción y defensa de la escolaridad pública con lucha contra la judicialización e institucionalización redundaría en la convergencia de distintos movimientos que están trabajando por el mejoramiento de la situación infantil.

Actores involucrados. Posiciones relativas y responsabilidades frente al tema.

En este desafío están en juego un conjunto de actores cuyas posiciones relativas y responsabilidades son diferentes y convergentes:

1) El estado

El estado debe cumplir con sus deberes de financiamiento de la educación pública y asumir su misión indelegable en lo relativo al sostenimiento de la educación nacional para toda la población infantil.

El poder legislativo debe avanzar en la sanción de una ley de emergencia de financiamiento educativo que permita que los derechos del niño, entre otros el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades, sean efectivamente garantizados. El Estado debe por otra parte cumplir con los compromisos que implica la Convención de los derechos del niño.

2) Los maestros

Podríamos sostener que históricamente los maestros han sido *defensores de los derechos de los niños*¹³, en buena medida porque aún en condiciones adversas "siempre cumplen con sus deberes", es decir con el mandato de sostener la escuela.

Pero es necesario evitar que devengan en algunas regiones o zonas en "nuevos asistentes sociales" y que se produzca una reducción de la tarea educativa a una tarea de control/protección de los niños. La sobrecarga de tareas sobre el docente en algunas escuelas puede tener efectos expulsivos que es necesario evitar.

Deben por otra parte avanzar en un debate profundo acerca de la condición de los niños como sujetos de derechos y cómo ello tiene una *traducción propia y específica* en el espacio educativo. Cómo distintas formas de discriminación o violación de derechos del niño se producen en las prácticas educativas y competen a la responsabilidad de los maestros. Analizar cómo la minorización toma forma en los vínculos pedagógicos.

La convención debe ser usada no sólo como objeto de divulgación o de pedagogización, sino como instrumento para una *problematización* profunda de la cuestión infantil que interpele a los propios maestros como sujetos educadores.

3) Las organizaciones de la sociedad civil

La difusión de la escuela pública siempre se vio acompañada por distinto tipo de organizaciones de la sociedad civil. Sociedades populares de educación a principios del siglo XX¹⁴, organismos no gubernamentales hacia los años 70', distintos tipos de asociaciones en la actualidad. Los movimientos alternativos han tenido flujos y reflujos que sólo pueden comprenderse con relación a la estructura y políticas de estado, a los cambios de la sociedad y a la cultura política de cada época. Respecto de la educación es necesario que los ONG y otras asociaciones de la sociedad civil, recuperen el conocimiento acumulado en la organización y gestión de experiencias y redes autónomas y lo transfieran pero a su vez ejerzan un *rol de mediación* entre sujetos infantiles y escuela, entre familia y estado. Proyectos educativos conjuntos y convergentes entre maestros y ONG permitiría construir otros lazos sociales de notoria productividad para la infancia.

4) Las familias

Las familias tanto de sectores medios como de sectores populares están afectadas por un deterioro social creciente. Sin embargo también han adquirido nuevas formas de institucionalidad que es necesario tener en cuenta.

Sería importante por un lado promover la desprivatización de las familias de los sectores medios en vistas a la construcción de nuevos lazos sociales en torno al problema de la infancia. La *sensibilización social* respecto de la situación infantil no debe reducirse al impacto provocado por los medios al poner en escena historias infantiles críticas, sino que debe dar lugar a nuevo tipo de prácticas e iniciativas. Como ejemplo de ello sería promisorio revitalizar el movimiento de *cooperadoras escolares* que es la forma institucional de la participación familiar en las escuelas.

Por otra parte se deben tener políticas para el fortalecimiento del lazo entre las familias pobres y las organizaciones escolares.

Los padres deben por otra parte seguir operando desde *el reclamo y la denuncia* de la situación infantil, y avanzar en la formación de organizaciones propias que canalicen sus demandas. Deberían luchar por el respeto y reconocimiento de los derechos a la educación, no solo de los hijos propios sino de todos los niños, recuperando el sentido más amplio de los hijos como "hijos de la comunidad".

Por último los padres deben ser colaboradores de la escuela, facilitando la información que esta requiera para el mejoramiento de la educación infantil.

5) Los niños

La divulgación de los derechos del niño ha tenido efectos de reconocimiento en los propios niños de una identidad propia y distinta que debe ser respetada por los adultos. Se han producido notorios cambios en la subjetividad infantil en experiencias tan diversas como la de los alumnos de sectores medios escolarizados como la de los niños de la calle, en torno a estos temas se ha producido conocimiento en el marco de disciplinas y profesiones. Los niños entonces, tal como destaca la convención y tal como testimonian las experiencias generacionales y los saberes de los especialistas, deben ser escuchado en la medida en que son *actores sustantivos* de las experiencias educativas.

Por otra parte en tanto testigos privilegiados del tiempo histórico, deberían ser interrogados acerca de los futuros que imaginan ¹⁵.

6) Los medios masivos de comunicación

Los fenómenos de la globalización dan cuenta del peso creciente que están teniendo los medios masivos de comunicación en la experiencia infantil y juvenil. No sólo inciden en la configuración de nuevas identidades y códigos culturales de niños y jóvenes, sino que intervienen desde el punto de vista educativo en la medida en que el acceso a la información y a distinto tipo de saberes no se encuentra restringido a la escuela. Ello requiere que esta tarea que efectivamente desempeñan los medios sea llevada adelante con responsabilidad.

Por otra parte los medios han puesto en escena en los últimos años imágenes sobre la realidad educativa. En este sentido deben testimoniar acerca de la situación educativa infantil y juvenil y favorecer debates que informen y a la vez favorezcan nuevos consensos en lo que respecta a la lucha contra la opresión y exclusión infantil.

7) Poder Judicial

Así como se tiende a que en las causas de menores se tomen medidas para restituir a los niños a sus familias de origen o a hogares sustitutos evitando la institucionalización, se debería insistir en medidas que tiendan a la *integración* de los menores en experiencias escolares o convergentes con las escuelas que favorezcan la eliminación de estigmas por el origen social, que dejen atrás los dispositivos de segregación. Para ello los jueces de menores deberían establecer una vinculación y un intercambio más estrecho con los responsables educativos y las escuelas.

NOTAS

¹Zubiaur, José. La protección del niño. 1894.

²"Acordada reglamentando la Ley de Patronato de Menores" de 1919. En Sajón, Rafael. Nuevo derecho de menores. Humanitas. BsAs. 1967. p93.

³Un ejemplo de este tipo de propuestas estaba presente en el Informe "Aprender a ser" de la UNESCO de 1972 en el que se destacaba la necesidad de construcción de múltiples opciones educativas no restringidas a la escolaridad.

⁴ Entre un 70 y un 80% de los niños y adolescentes institucionalizados están por razones puramente asistenciales, es decir por causa de problemas económicos o de contención de sus familias. Fuente: Anuario Estadístico de la Corte Suprema de Justicia de la Provincia de Buenos Aires. 1993. e Informe de Desarrollo Humano. Senado de la Nación. 1996.

⁵ Datos recientes señalan que las causas de menores en la Provincia de BsAs se duplicaron, entre 1980 y 1990 aumentaron en un 104%. Información de la Procuración General de la Superior Corte de Justicia de la Provincia de BsAs. Citado en Revista Pibes. No4. 1994.

⁶ De trece millones de niños y adolescentes que forman parte infantil, no menos de cuatro millones viven en hogares con necesidades sociales insatisfechas. Dato al que es necesario sumarle el hecho de que según el Estado Mundial de la Infancia de la población publicado por Unicef, en casi una década Argentina retrocedió 10 posiciones en el ranking mundial referido al bienestar de la infancia pasando del puesto 44 al puesto 55. En Informe sobre Desarrollo Humano 1996. Senado de la Nación. p163-4.

⁷ En los últimos años es notorio observar cómo la violencia ha ingresado en la escena escolar de variadas formas (saqueos, conflictos entre profesores y alumnos, portación de armas y muertes, etc).

⁸ Datos recientes destacan que según el Censo de 1991 la tasa neta de escolarización según el Censo de 1991 fue del 95,69%, aunque con diferencias regionales. Sin embargo los indicadores de deserción y repitencia se agudizan en los niños de sectores pobres.

⁹ Villarreal, Juan. La exclusión social. FLACSO. NORMA. BsAs. 1996.

¹⁰ Arendt, Hannah. Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Península. Barcelona. 1996. p186.

¹¹ UNICEF. Informe Final. Reunión Puntos Focales. Area Derechos del Niño. Paipa. 1993.

¹² Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte" de la CTERA. Diagnóstico permanente sobre la situación educativa argentina. Primer Informe. 1996.

¹³ Una evidencia de ello son las múltiples declaraciones de derechos del niño escritas por maestros que se localizan en la historia educativa argentina.

¹⁴ Ver Carli, Sandra. "Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación". En Puiggrós, Adriana (direc). AV. Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Galerna. tomo 1. BsAs. 1991.

¹⁵Redondo, Patricia y Thisted, Sofia. "Las escuelas en los margenes. Realidades y futuros". mimeo. APPEAL. 1997.