

Educación e inclusión para los jóvenes

Gobierno de la República Argentina - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) - Programa: Educación integral para adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales.

2005 - 2007

Autoridades Nacionales

Presidente de la Nación

Dr. Néstor Kirchner

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

Lic. Daniel Filmus

Secretario de Educación

Lic. Juan Carlos Tedesco

Subsecretaria de Equidad y Calidad

Lic. Alejandra Birgin

**Directora Nacional de Gestión Curricular
y Formación Docente**

Lic. Laura Pitman



Autoridades PNUD

**Representante Residente del PNUD
en Argentina**

Carlos Felipe Martínez

Coordinador de Programas

Pablo Vinocour

Coordinador de Cluster Social

Daniel Kostzer



Estimadas y estimados:

Asegurar el cumplimiento del derecho a la escolarización de todos los niños y jóvenes del país constituye uno de nuestros principales objetivos. En este sentido, nos hemos propuesto fortalecer la constitución de una escuela inclusiva, que integre a los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

La Ley de Educación Nacional impulsa el trabajo en esta dirección al definir a la Educación Especial como modalidad destinada a garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidades y a brindarles una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades. Esto requiere a su vez de experiencias educativas significativas que favorezcan una formación integral basada en el respeto a la diversidad y a la solidaridad y que propicien el acceso a saberes que promuevan su constitución como ciudadanos.

En vistas a avanzar en esta dirección la DNGCyFD -a través del área de Educación Especial- en conjunto con el PNUD, han dado impulso al Programa “Educación integral para adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales”.

El propósito de este programa es fortalecer la inclusión de los alumnos y alumnas mayores de 14 años, a través de una propuesta pedagógica integral que contemple las condiciones personales y sociales de todos los estudiantes, partiendo de una perspectiva centrada en la no discriminación de los jóvenes con necesidades educativas especiales. A partir del trabajo articulado entre instituciones de diferentes niveles y modalidades y de la participación de los diversos actores de la comunidad educativa, se espera desarrollar nuevos espacios curriculares y nuevas propuestas de enseñanza dirigidas a garantizar el acceso de los alumnos a saberes que promuevan su constitución como ciudadanos y a ampliar las posibilidades de inclusión social de estos estudiantes.

Esta publicación recoge la experiencia transitada durante el primer año del programa con el propósito de dar a conocer las propuestas implementadas y las reflexiones a las que dieron lugar durante ese período.

Los invitamos entonces a compartir esta valiosa experiencia, esperando asimismo que la lectura del material constituya una posible ocasión para seguir pensando en los modos de fortalecer la inclusión social y educativa de todos los jóvenes.

Lic. Laura Pitman

Directora Nacional de Gestión
Curricular y Formación Docente

Dirección

Lic. Laura Pitman

Coordinación

Lic. Ana María Moyano

Responsables de la publicación

Consultores Nacionales

Lic. Daniel López
Abog. Daniela Lovisolo
Abog. Juan Esteban Antoniassi

Colaboraciones

Consultores Nacionales

Lic. Débora Yanco
Lic. Adriana Serulnikov

Consultores Provinciales

Lic. Adriana Bressan (Entre Ríos)
Zulma Gamarra (Corrientes)
Prof. Liliana Rasino (Tucumán)
Lic. Vanesa Volpi (Chubut)
Lic. Roxana Martínez (La Rioja)

Equipo de Educación Especial

Prof. Adelina Canosa
Lic. Nora Limeres
Inés Lanusse
Lic. María Angélica Lus

Desarrollo Laboral para personas con discapacidad

Prof. Miguel Duche
Lic. Julio Vergara

Consultor Administrativo

Mariano Ambrogetti

Diseño

Nora Raimondo

Agradecimiento: al Prof. César Ambrogetti que llevó adelante la iniciativa del proyecto original.

A las comunidades educativas:

El propósito del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) es contribuir al desarrollo humano en cuanto al progreso de capacidades en los individuos y las sociedades, apuntando a interrumpir el proceso de reproducción intertemporal y generacional de la pobreza en un contexto institucional democrático con un Estado propicio y responsable.

La asistencia proporcionada por el PNUD está relacionada con planes y prioridades nacionales. Para ello, moviliza y administra fondos propios, de países donantes, así como en el caso de Argentina, aquellos que le son confiados por los mismos países con los cuales coopera el PNUD.

Los objetivos del PNUD se enmarcan en la promoción de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y las metas fijadas en la Cumbre del Milenio como lineamientos estratégicos y marco referencial para el diseño de políticas de superación de las condiciones de marginación y exclusión social, económica y política y la promoción del Desarrollo Humano. Para ello apoya y facilita los procesos de diálogo sobre políticas públicas y proporciona servicios de asesoramiento a países en desarrollo, orientados a formular e implementar políticas específicamente en las áreas de Gobernabilidad Democrática, Desarrollo Social, Ambiente y Desarrollo Sostenible y Desarrollo Productivo.

En la Cumbre del Milenio del año 2000 en el seno de las Naciones Unidas, las máximas autoridades de 189 países han coincidido en enfrentar los más graves problemas del mundo en materia de eliminación de la pobreza extrema y el hambre, universalización de la educación básica, igualdad de género, mejora de las condiciones de salud de la población, sustentabilidad ambiental y la búsqueda de un nuevo marco global de relaciones. Los ODM en Argentina han incluido además la promoción

del trabajo decente que da cuenta del problema del empleo y la formalidad laboral en la realidad nacional.

En este contexto, la Oficina del PNUD en Argentina participa junto al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en el Programa de Educación Integral para jóvenes y adolescentes con necesidades educativas especiales. Este programa se propone contribuir a una educación integral que atienda las condiciones personales y sociales de jóvenes mayores de 14 años, especialmente los jóvenes con necesidades educativas especiales, garantizando el acceso a saberes que promuevan su constitución como ciudadanos a través de la inclusión social.

En la Argentina, esta experiencia educativa abre un nuevo camino para promover la integración efectiva de adolescentes con distintas necesidades educativas, el reconocimiento y aceptación de las diferencias entre jóvenes, el auto-reconocimiento de los adolescentes como sujetos de derechos, su formación como ciudadanos y su preparación para el futuro laboral. Constituye asimismo una primera estrategia para repensar el problema del abandono escolar en los adolescentes con necesidades educativas especiales y promover, a partir de ello, el ODM de universalización efectiva de la educación.

Esta publicación es un paso importante para que las trayectorias, las reflexiones, los problemas abordados y la experiencia adquirida por las 26 escuelas participantes del Programa sea difundida a toda la comunidad educativa.

Carlos Felipe Martínez

Coordinador Residente del Sistema de Naciones Unidas
y Representante Residente del PNUD en Argentina

TUCUMÁN

Instituto San Pablo Apóstol
Avda. San Martín 392 – San Pablo

Escuela de Agricultura y Sacarotecnia de la Universidad Nacional de Tucumán
Horco Molle – Dpto. Yerba Buena

Escuela Especial Clotilde A. Doñate
Avda. Solano Vera 300 – Yerba Buena

Escuela Especial Dra. Carolina Tobar García
Rivadavia 2.800 – Las Talitas

Colegio Santo Tomás
Pedro de Mendoza 96 – Las Talitas

Escuela Municipal Nueva Argentina
Calle 31 y 4 – Villa Mariano Moreno
Las Talitas

CORRIENTES

Escuela Profesional María Auxiliadora. Curuzú Cuatiá
Posadas N° 812

Escuela de Educación Especial N° 7 "Dr. Juan Palestra".
Curuzú Cuatiá
Av. República Oriental Del Uruguay
S/N C.P. 3460

Escuela Especial N° 19 "Lic. Julia O. Cubilla"
Paso de Los Libres
Sarmiento 438

Escuela Técnica N° 1 "Gral. Joaquín Madariaga"
Paso de Los Libres
Madariaga N°1545

Escuela Técnica N° 2 de Paso de Los Libres
Madariaga N° 962

LA RIOJA

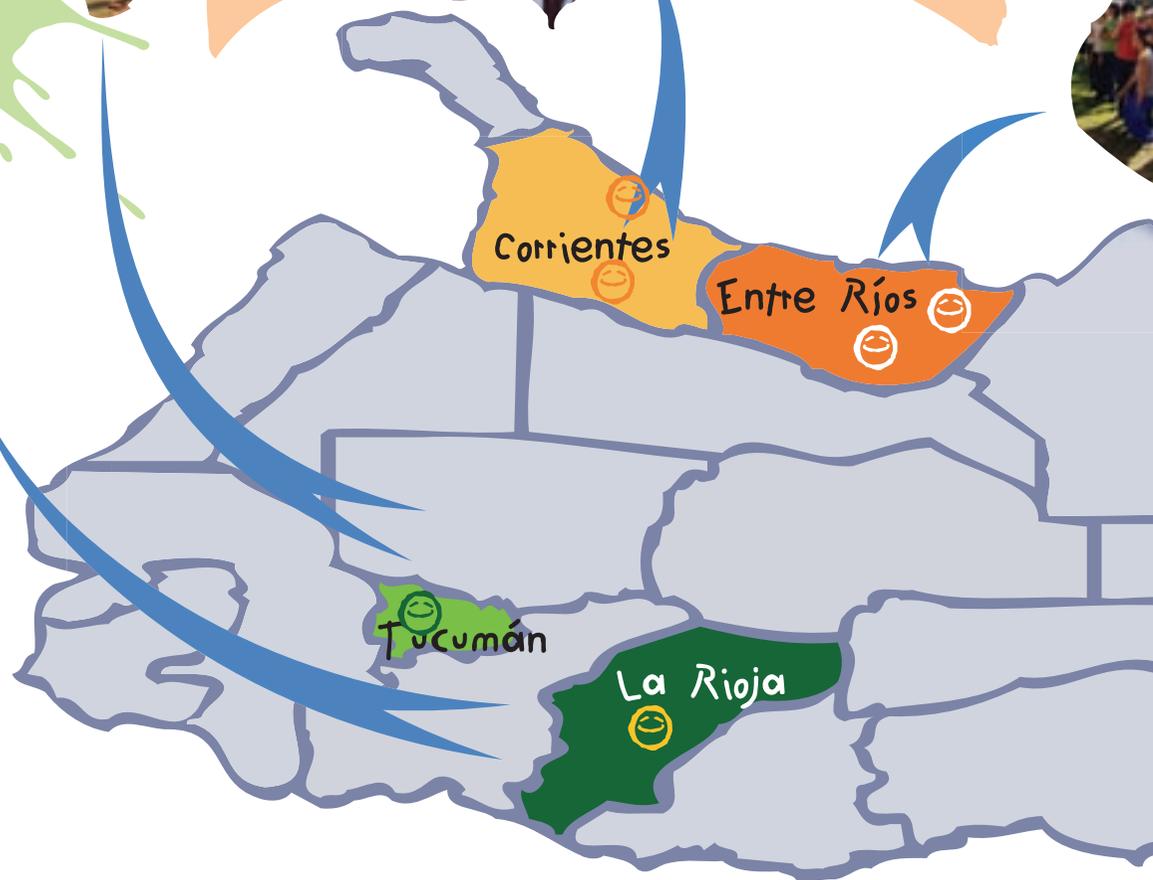
Escuela Especial Nro. 382 Aleluya
Continuación Av. Rivadavia S/N Ex Pabellón de Pediatría Viejo Hospital Plaza. -Barrio Hospital

Escuela Especial Nro. 383 de Formación Laboral
Av. Monseñor Angelelli S/N,
Barrio Santa Celia Extremo Sud

Escuela de Comercio Nro. 2 "Carlos Lanzilloto"
Av. Jesús Oyola Esquina Bazán y Bustos,
Barrio San Vicente

Colegio Pcial. Politecnico "Juan Ramirez de Velasco"
Calle Joaquín V. González Nro. 220, Centro

Colegio Provincial Nro. 2
Base Margarita S/N Barrio Antartida Argentina 4



ENTRE RÍOS

Escuela Especial N° 1
de Capacitación Laboral "Zulema Embon"
Paraná, Salta 325

La Escuela EPN N° 136
"Jose Hernandez"
Paraná, Avda. Ramírez
entre Montórfano
y Ciudad de Paraná.
(Col. Avellaneda)

E.P.N.M N° 192 "Domingo F. Sarmiento"
Paraná, Corrientes 347 a 361

Escuela Especial N° 2
"Francisco Antonio Rizzuto"
Guauguaychú, Rivadavia 831

EPNM N° 113
"Soldado Carlos Mosto",
Guauguaychú, Gúemes 900

Beneficiarios

- 26 instituciones educativas.
- Alumnos adolescentes y jóvenes pertenecientes a distintas modalidades y niveles.
- 150 educadores de distintas modalidades y niveles.

CHUBUT
COMODORO RIVADAVIA
Escuela Especial N° 521
"Comodoro Martin Rivadavia"
Pasaje Hernandarias N°159

Centro de Formación Profesional N° 652
"San José"
Jachal y Libertad

Escuela EGBJA N° 610
Rivadavia 751

TREVELIN
Escuela Agrotécnica N° 740
Aldea Escolar

Escuela Especial N 531
de Capacitación y Formación Laboral
Barrio Perito Moreno C 41



chubut



Una iniciativa desde la educación especial para una enseñanza más inclusiva para todos los jóvenes

“Las niñas, niños o adolescentes tienen derecho a ser oídos y atendidos cualquiera sea la forma en que se manifiesten, en todos los ámbitos. (...)”¹



¹ Ley de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, 26.061. Buenos Aires, 2005 artículo 2.

Para comenzar...



El documento que se presenta es una invitación a compartir la experiencia transitada durante el primer año del Programa Educación Integral para adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales.

El Programa propone contribuir a una educación integral que atienda a las condiciones personales y sociales de jóvenes mayores de 14 años, especialmente a los jóvenes con necesidades educativas especiales (n.e.e.), garantizando el acceso a saberes que promuevan su constitución como ciudadanos a través de la inclusión social.

Las instituciones participantes del Programa pertenecientes a escuelas de Nivel Secundario y a las modalidades de Educación Técnica, Formación Profesional y de jóvenes y adultos y Especial, al finalizar el mismo, habrán incorporado nuevos espacios curriculares y nuevas propuestas de enseñanza que amplíen sus posibilidades de participación ciudadana.

Este Programa procura la generación de nuevos espacios curriculares que permitan una formación de todas y todos los jóvenes para su inclusión social. En este sentido se apunta a redefinir los desarrollos curriculares referidos a la ciudadanía, la salud y al mundo del trabajo de acuerdo con los marcos legales, con las políticas educativas, con los contextos locales, con la articulación entre instituciones y con el protagonismo de los actores institucionales. Especialmente, se trata de elaborar propuestas didácticas con las voces de los y las jóvenes.

La educación requiere un ejercicio permanente y colectivo, de interpretación de las normas y criterios del proyecto pedagógico que permita tomar decisiones cada vez más favorables para los derechos de los alumnos. A los fines de este Programa, esta práctica se realiza en la generación de espacios curriculares para una formación integral cuyos ejes sean la ciudadanía, la salud y el trabajo.

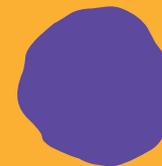
La comunidad educativa de estas instituciones está siendo partícipe de la construcción de una mirada acerca del valor de las diferencias en el trabajo compartido para que los jóvenes reciban una educación integral que atienda, respete y valore sus condiciones personales y sociales. Esta participación se constata en el desarrollo de una autoevaluación que permita el monitoreo de acciones planificadas y la incorporación sistemática de espacios de reflexión pedagógica. Estas acciones habrán propiciado la participación de las personas con discapacidad en la elaboración de medidas y políticas.²



2 Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, **Artículo V.**

El punto de partida de este Programa ha estado determinado por:

- La **disminución** abrupta y altamente significativa de la matrícula de la población de alumnos con necesidades educativas especiales mayores de 14 años.
- La **ausencia** de datos fehacientes respecto de la situación inclusión-exclusión educativa de la franja destinataria señalada.
- La necesaria **transformación** de las ofertas educativas limitadas o fragmentadas.
- La **demanda de las jurisdicciones** respecto de la instalación de la cuestión de la No discriminación de los jóvenes en las agendas públicas nacionales y provinciales.
- La **necesidad** de favorecer proyectos colaborativos entre instituciones educativas para repensar los procesos formativos en los ejes ciudadanía, salud y trabajo.



Al finalizar el Programa, las instituciones y grupos participantes podrán identificar, definir y desarrollar modalidades de comunicación de las experiencias pedagógicas implementadas. Asimismo, los documentos de trabajo elaborados permitirán su difusión en todas las jurisdicciones del territorio nacional.

En este sentido, los distintos registros y documentos de trabajo facilitarán visualizar las intervenciones de los participantes en la definición de metodologías y de las producciones más adecuadas para comunicar y hacer conocer las experiencias pedagógicas, la transformación de los espacios curriculares y los debates que inviten a reflexionar sobre el proceso.

Por otro lado, se espera que los materiales producidos faciliten acciones educativas encaminadas a eliminar prejuicios, estereotipos y otras actitudes que atentan contra el derecho a ser iguales, a partir de procesos de construcción de auto-rías colectivas e individuales.

Marco de Cooperación



El Programa es desarrollado por el Gobierno de la República Argentina desde la Coordinación de Educación Especial, de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en cinco provincias (una por región): Entre Ríos, Corrientes, Tucumán, La Rioja y Chubut, a través de acuerdos con los Ministerios de Educación respectivos.

Se inserta en el ámbito del Área de Desarrollo Social y Lucha contra la Pobreza del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) que, entre otros propósitos, colabora en el diseño, la formulación y la implementación de políticas, programas y proyectos sociales que permitan avanzar hacia la eliminación de la pobreza y la desigualdad en la distribución del ingreso, incorporando la perspectiva de género. El Programa se vincula con la línea de servicio Justicia y Derechos Humanos, Nuevas estrategias y programas en el área de los derechos humanos implementados.

A lo largo del desarrollo del Programa se espera contribuir al logro estratégico del PNUD: Alcanzar los *“Objetivos de Desarrollo del Milenio”*, estipulado en el Esquema del Programa de Cooperación con Argentina 2005-2008, en particular en relación con:

- nuevos modelos de gestión en instituciones del área social;
- programas y proyectos para dotar a la población de servicios sociales básicos.

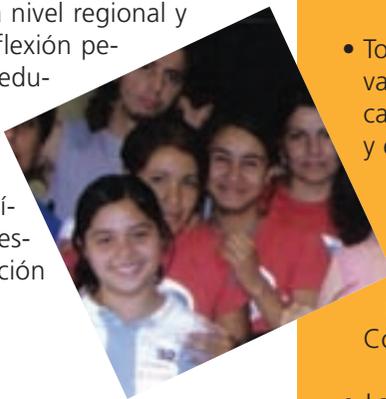
Asimismo, se atenderán las prioridades identificadas en el *“Informe de Objetivos del Milenio de la Argentina”* en lo que respecta a la educación básica universal, en particular

aquellas que apuntan a revertir el proceso de segmentación social, reforzar las iniciativas para mejorar la eficiencia del sistema, extender el proceso de capacitación docente mejorando los niveles de calidad, retención y reinserción en el sistema a los jóvenes y adolescentes excluidos.

Igualmente, se espera ampliar el horizonte de posibilidades de inclusión educativa de los adolescentes y jóvenes en cada una de las provincias destinatarias, generando la reflexión en cuanto a la aceptación de las diferencias y creando nuevos lazos sociales en el marco de los aprendizajes compartidos.

La comunicación y promoción de los documentos del Programa -presentación, indagaciones, proyectos de las escuelas y provincias, entre otros-, y la implicación de los participantes en la definición de metodologías y producciones más adecuadas para difundir y hacer conocer las experiencias pedagógicas, la transformación de los espacios curriculares y los debates, invitarán a reflexionar sobre el proceso de trabajo. También, se espera que las producciones se incorporen a las acciones educativas encaminadas a eliminar prejuicios, estereotipos y otras actitudes que atentan contra el derecho a ser iguales.³

En la última etapa del Programa se aspira a disponer de un modelo de abordaje válido para su promoción a nivel regional y nacional. En su construcción, un eje es la reflexión pedagógica en el contexto de las instituciones educativas involucradas como elemento posibilitador de la participación de los jóvenes y adolescentes con n.e.e., y de una formación integral basada en el desarrollo del sentido crítico para ser ciudadanos activos en las manifestaciones culturales propias y en la preparación para el mundo del trabajo.



³ Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, artículo IV.



Son beneficiarios directos:

- 26 instituciones educativas
- Alumnos adolescentes y jóvenes pertenecientes a distintas modalidades y niveles
- 150 educadores de distintas modalidades y niveles

Son beneficiarios indirectos:

- Todos los alumnos adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales que progresivamente ingresen al primer ciclo de educación secundaria, que contarán con una oferta educativa ampliada y enriquecida respecto de la actual.
- Todas las instituciones de educación especial que atienden a una población de jóvenes y adolescentes contarán con materiales y documentos de apoyo elaborados por el Programa en una futura etapa como, asimismo, con la asistencia técnica desde la Coordinación de Educación Especial del MECyT.
- Las comunidades educativas de nuevas instituciones que se incorporen al Programa

[] Primeras preguntas y necesidades compartidas

¿Por qué?
¿Cuáles?
¿Cómo?



¿Por qué la Educación Especial tradicionalmente se abocó a la educación primaria durante la infancia, más que al resto de las etapas de la vida, o a la articulación con otras modalidades de enseñanza para las personas con discapacidad?

Por otro lado, para los jóvenes con necesidades educativas especiales se destinaron escuelas especiales de formación laboral. Entonces cabe preguntar: ¿toda la matrícula de Educación Especial en primaria debe concurrir a Escuelas de Formación Laboral?

Al mismo tiempo, muchos jóvenes con discapacidad asisten a escuelas de Nivel Secundario y de las modalidades de Educación Técnica, Formación Profesional y de jóvenes y adultos y Especial **mientras que otros no tienen posibilidades de acceso ni de permanencia en la escuela una vez finalizada su educación primaria.**

Actualmente no se cuenta con investigaciones que analicen con detenimiento los aspectos cuali-cuantitativos en torno a las problemáticas mencionadas en los párrafos anteriores. Esta carencia se constituye, entre otras, en un indicador significativo de la escasa atención que se

ha prestado a los jóvenes con discapacidad. Al respecto, la Primera Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad 2002/2003 precisa, entre otros aspectos, que: de 2.176.123 personas con discapacidades, 264.497 corresponden a la franja etárea entre 0 a 14 años; 250.277 a la franja etárea de 15 a 29 años. Sin embargo, al comparar con la matrícula de Educación Especial se observa que en los niveles de Educación Inicial y de E.G.B. 1 y 2 la matrícula asciende a 74.342 alumnos, mientras que en E.G.B.3 es de 2.307.

Luego de las primeras preguntas, es posible plantear otras cuestiones vinculadas a las características de una propuesta de enseñanza destinada a la inclusión social de todos los adolescentes. En efecto, ¿las instituciones que se dedican a la enseñanza de los jóvenes, cuentan con la posibilidad de repensar algunos contenidos que garanticen la igualdad de oportunidades y la inclusión social sin exclusiones?

¿Cómo se conciben las propuestas didácticas que permitan a los jóvenes ser sujetos de derecho? Por ejemplo, si se determina que un alumno sólo puede aprender habilidades y destrezas preferentemente manuales para un futuro oficio, ¿en esa decisión está implícita

No se trata de considerar las limitaciones de ciertas propuestas educativas como única causa de la escasa inclusión social de los adolescentes y jóvenes, aunque resulta pertinente desde el sector educativo avanzar en un doble sentido: la investigación en torno a los interrogantes y las situaciones descritas, acompañada de intervenciones específicas que permitan una transformación progresiva de los modelos institucionales vigentes y sus propuestas pedagógicas.

una limitación en la formación para la ciudadanía, para el trabajo y para la salud? ¿También significaría una limitación del conocimiento sobre la actualidad local, nacional o internacional?

Que un joven no haya logrado consolidar el aprendizaje de la lectura y la escritura ¿implica que deba ser excluido del aprendizaje en otros temas significativos, utilizando otros recursos y estrategias, particularmente aquellos que hacen a la construcción de ciudadanía, al cuidado de la salud, a la comprensión del mundo contemporáneo, a la expresión artística y a la educación para el trabajo?

A partir de las preguntas esbozadas, es posible presuponer que, en algunas ocasiones, las respuestas educativas han sido un obstáculo para la inclusión social de los jóvenes y para su constitución como sujetos de derecho. Por eso, resulta necesario analizar las limitaciones de las propuestas de enseñanza y aprendizaje, pues sus efectos pueden ir más allá de la inclusión en el sistema educativo al incidir, además, en una escasa o nula participación en todo tipo de actividades con otros jóvenes.

La problemática de la formación integral de los jóvenes debe enmarcarse en un contexto de intercambio sobre la propia categoría “jóvenes”, las culturas juveniles y los jóvenes como sujetos de pleno derecho.

En pocas palabras, todos los adolescentes y jóvenes deben tener un justo acceso a las instancias de escolaridad, transitando por experiencias educativas significativas en la construcción de sus proyectos de vida y en su inclusión en el mundo social, cultural y productivo.

Desde las políticas públicas, la centralidad de la enseñanza significa, entre otras cuestiones, contribuir a una escuela con un proyecto pedagógico que motive e interese a los jóvenes para dialogar con las modificaciones de la cultura contemporánea; por ello, resulta necesario promover cambios en los modelos institucionales y en las propuestas curriculares.

Primer impacto del Programa

Provincia de Tucumán



La implementación del Programa “Educación Integral para adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales”, generó en el ámbito educativo de Tucumán distintas sensaciones y expectativas.

En la Educación Media provocó respuestas que oscilaron entre el fastidio por una supuesta urgencia, el miedo por lo desconocido, el interés por una propuesta diferente, el interrogante del “cómo” hacerlo, la incertidumbre por el grado de aceptación y compromiso del equipo docente, la predisposición por participar, y otras tantas vivencias que se deslizaron desde la “actitud solidaria” hasta la rotunda negativa, o la satisfacción por formar parte de “un proyecto a construir entre todos”.

Tan variados interrogantes y expectativas fueron aclarándose a través de consultas, reuniones, encuentros del equipo provincial y la Coordinación Nacional, por lo que ahora se puede vivenciar que el Programa:

- Insta a participar, a compartir espacios, a trabajar juntos.
- Promueve la indagación sobre la cultura institucional y de los jóvenes.
- Anima a trabajar sobre un tema pendiente como la diversidad.
- No se trata sólo de un proceso para beneficiar a los alumnos con necesidades educativas especiales sino que resultará también enriquecedor para las escuelas media y cooperará con el “aprender a mirar a todos con sus particularidades”.
- Contempla la capacitación de los agentes involucrados lo que contribuye a la viabilidad del proyecto.
- Propone buscar alternativas para optimizar, reconstruir, conceptualizar, sistematizar y contextualizar acciones que se ejecutaban desde el voluntarismo.

Actualmente, las instituciones participantes pueden compartir el objetivo de trabajar en equipo para generar espacios de intercambio, diseño y aplicación de proyectos que favorezcan el acceso a aprendizajes significativos y a la inclusión social de los jóvenes con necesidades educativas especiales.



Los marcos normativos orientan cambios en el Sistema Educativo



4 Ley 26.206, B.O. 28 de diciembre de 2006.

5 En el año 2000 representantes de 189 países, inclusive 147 Jefes de Estado y/o Gobierno, se congregaron en el foro de la Organización de las Naciones Unidas, en ocasión de la histórica Cumbre del Milenio y aprobaron un conjunto de objetivos, conocidos posteriormente como "Objetivos de Desarrollo del Milenio". La Declaración del Milenio da cuenta de objetivos y metas que alertan sobre problemáticas acuciantes que atraviesan a sociedades y, en particular, a grupos con altas situaciones de vulnerabilidad.

Para que se produzcan cambios institucionales resulta necesario el conocimiento, la información, el debate y la reflexión sobre las tensiones entre reglas y pautas culturales, leyes vigentes y no vigentes, vacíos y ambigüedades. Esto implica la necesidad de la participación de todos, como sujetos, a fin de que las normas cobren plena vigencia.

El primer año de desarrollo de este Programa coincidió con el proceso participativo de discusión, elaboración y posterior aprobación de la nueva Ley de Educación Nacional, cuyos objetivos se orientan a asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin inequidades sociales garantizando una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de cada persona, habilitándola para el desempeño social y laboral.⁴

Podemos reflexionar sobre las potencialidades de la legislación al enmarcar, orientar y, por sobre todo, fijar pautas en procura de cambios en todos los órdenes. De acuerdo a lo expresado, el derecho internacional de los derechos humanos fija claras directivas a los Estados en relación al diseño de políticas pú-

blicas para garantizar el pleno goce de los derechos y garantías de todas las personas. Las obligaciones derivadas de ese conjunto de normas de derechos humanos son imperativas para los gobiernos y los funcionarios estatales de cualquier tipo. Los Estados deben adaptar su ordenamiento jurídico interno en la medida necesaria para dar efectividad a las obligaciones dimanantes de los tratados de los que sean parte.

Uno de los principios rectores para la aplicación e interpretación de los derechos humanos es **el principio de no discriminación** que todo Estado debe garantizar en todas las esferas de su competencia. El principio de no discriminación implica igualdad de goce y disfrute de todos los derechos humanos de forma plena e inmediata.

Para la perspectiva de derechos humanos, la interpretación de las leyes debe hacerse de acuerdo con el principio pro persona. Es decir, se trata de no restringir, ni de limitar los derechos, sino de ampliarlos siempre que fuera posible a favor de la persona; se trata de buscar la interpretación más favorable para ampliar los derechos.

A propósito de lo expuesto, resulta relevante mencionar que en la Declaración del Milenio⁵ los Jefes de Estado y/o Gobierno se comprometieron a hacer valer la Declaración Universal de Derechos Humanos⁶ y a no limitar esfuerzos para promover la democracia, fortalecer el imperio del derecho, el respeto de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales internacionalmente reconocidos. En efecto, tres apartados de la **Declaración del Milenio orientan respecto del marco teórico** fundamento del presente Programa: a) derechos humanos, democracia y buen gobierno; b) desarrollo sostenible y erradicación de la pobreza; c) y protección de las personas vulnerables.

En este sentido, corresponde destacar que *“es indiscutible que las personas con discapacidad de ambos sexos y de todas las edades tienen derecho a la educación. Lamentablemente también es indiscutible que en la actualidad está muy generalizada la práctica de no reconocer este derecho a un número desproporcionado de personas con discapacidad de ambos sexos y de todas las edades en la mayor parte del mundo. Los efectos de la denegación generalizada del derecho a la edu-*

*cación en todas las edades y en todas las esferas de la vida han quedado más que demostrados en los anteriores informes del Relator Especial sobre la educación. Dado que el número de personas con discapacidad se estima entre los 500 y 600 millones de personas (de los que 120 a 150 millones son niños, y de ellos entre el 80 y el 90% vive en la pobreza en los países en desarrollo) y que entre un 15 y un 20% de todos los alumnos tienen necesidades especiales en algún momento de su itinerario educativo, los efectos actuales y posibles en el futuro son inaceptables y suscitan enorme preocupación.”*⁷

En esta lógica de protección a los grupos vulnerables, se aprobó la **Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad**⁸ que sostiene que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos humanos y libertades fundamentales que otras personas. Entre estos derechos, el no verse sometidos a discriminación fundamentada en la discapacidad.



6 Adoptada por la Resolución 217 de la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948. La Asamblea afirmó que la declaración era un “ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse”. La Declaración ha sentado las bases para la creación de Pactos Internacionales de Derechos Humanos.

7 Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, El derecho a la educación de las personas con discapacidades, Vernor Muñoz, año 2007, párrafo 7.

8 Aprobada por la Asamblea de la Organización de Estados Americanos en 1999, entró en vigor en 2001. En la mencionada Convención se entiende por “discapacidad una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social”.

Convención sobre los derechos de las



Los países que se unen a la convención se comprometen a elaborar y poner en práctica políticas, leyes y medidas administrativas para asegurar los derechos reconocidos en la convención y abolir las leyes, reglamentos, costumbres y prácticas que constituyen discriminación (Artículo 4).

Habida cuenta de que es esencial que cambien las percepciones para mejorar la situación de las personas con discapacidad, los países que ratifican la convención deben combatir los estereotipos y prejuicios y promover la conciencia de las capacidades de esas personas (Artículo 8).

Los países deben garantizar que las personas con discapacidad disfruten del derecho inherente a la vida en un pie de igualdad con otras personas (Artículo 10), asegurar la igualdad de derechos y el adelanto de las mujeres y las niñas con discapacidad (Artículo 6) y proteger a los niños con discapacidad (Artículo 7).

Los países deben reconocer que todas las personas son iguales ante la ley, prohibir la discriminación basada en las discapacidades y garantizar igual protección de la ley. (Artículo 5).

En cuanto a la cuestión fundamental de la accesibilidad (Artículo 9), la convención requiere que los países identifiquen y eliminen los obstáculos y las barreras y aseguren

que las personas con discapacidad puedan tener acceso a su entorno, al transporte, las instalaciones y los servicios públicos, y tecnologías de la información y las comunicaciones.

Las personas con discapacidad deben tener la opción de vivir en forma independiente, ser incluidas en la comunidad, elegir dónde y con quién vivir y tener acceso a servicios de apoyo en el hogar, en residencias y en la comunidad (Artículo 19). Debe promoverse la movilidad personal y la independencia, facilitando la movilidad personal asequible, la capacitación al respecto y el acceso a ayudas para la movilidad, aparatos, tecnologías de asistencia y asistencia personal (Artículo 20).

Los países reconocen el derecho a un nivel de vida y de protección social adecuado, incluso viviendas, servicios y asistencia públicos en lo que respecta a las necesidades relacionadas con las discapacidades, y asistencia para el pago de los gastos conexos en caso de pobreza (Artículo 28).

Los países deben promover el acceso a la información, proporcionando la información prevista para el público en general en formatos y tecnologías accesibles, facilitando el uso del Braille, el lenguaje por señas y otras formas de comunicación y alentando a los medios de comunicación y a los proveedores de Internet a ofrecer información en línea en formatos accesibles (Artículo 21).

personas con discapacidad⁹



Los Estados deben asegurar la igualdad de acceso a la educación primaria y secundaria, la formación profesional, la enseñanza de adultos y el aprendizaje permanente. La educación debe emplear los materiales, las técnicas educacionales y las formas de comunicación adecuados. Los alumnos que las necesiten deben recibir las medidas de apoyo pertinentes, y los alumnos ciegos o sordos deben recibir su educación en las formas más apropiadas de comunicación, de maestros con fluidez en el lenguaje por señas y el Braille. La educación de las personas con discapacidad debe promover su participación en la sociedad, su sentido de dignidad y valor personal y el desarrollo de todo su potencial en lo que se refiere a la personalidad, los talentos y la creatividad (Artículo 24).

Las personas con discapacidad tienen el derecho al más alto nivel posible de salud sin discriminación debido a su discapacidad. Deben recibir la misma gama, calidad y nivel de servicios de salud gratuitos o asequibles que se proporcionan a otras personas, recibir los servicios de salud que necesiten debido a su discapacidad, y no ser discriminadas en el suministro de seguro de salud (Artículo 25). Para que las personas con discapacidad logren la máxima independencia y capacidad, los países deben proporcionar servicios amplios de habilitación y rehabilitación en las esferas de la salud, el empleo y la educación (Artículo 26).

Las personas con discapacidad tienen igualdad de derechos a trabajar y a ganarse la vida. Los países deben prohibir la discriminación en cuestiones relacionadas con el empleo, promover el empleo por cuenta propia, la capacidad empresarial y el inicio del negocio propio, emplear a personas con discapacidad en el sector público, promover su empleo en el sector privado y asegurar que se proporcione una comodidad razonable en el lugar de trabajo (Artículo 27).

Los países deben garantizar la igualdad de participación en la vida política y pública, incluso el derecho al voto, a ser candidato a elecciones y a ocupar puestos públicos (Artículo 29).

Los países deben promover la participación en la vida cultural, el recreo, el tiempo libre y los deportes, asegurando el suministro de programas de televisión, películas, material teatral y cultural en formatos accesibles, haciendo accesibles los teatros, los museos, los cines y las bibliotecas, y garantizando que las personas con discapacidad tengan oportunidad de desarrollar y utilizar su capacidad creativa no sólo en su propio beneficio sino también para enriquecimiento de la sociedad. Los países deben garantizar su participación en las actividades deportivas generales y específicas (Artículo 30).

⁹ Disponible en <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/>



10 La CDN es ley para el ordenamiento jurídico argentino desde el año 1990 (fue aprobada mediante ley 23.849) y con la reforma constitucional del año 1994 se le confirió –junto a otros tratados de derecho internacional de los derechos humanos– rango constitucional, es decir que goza de la misma jerarquía que la Constitución.

La Convención mencionada es norma para el derecho argentino y las leyes internas deben adecuarse a ella cuando resulten restrictivas o lesionen los derechos de las personas. De tal modo, cabe destacar que una de las obligaciones emanadas de los tratados internacionales para los Estados es adecuar la legislación interna a los instrumentos de derechos humanos ratificados. En ese proceso diferentes normas expresadas en reglamentos, decretos, circulares no pueden contradecir o restringir derechos de las personas con necesidades especiales.

Por su lado, la **Convención sobre los derechos del niño** (en adelante, “CDN”¹⁰) reviste particular importancia al presente proyecto destinado a adolescentes y jóvenes. En este sentido, el art. 1 expresamente establece que: “Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo

que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”.

Por ello, es claro que un nutrido número de los destinatarios de este Programa se encuentra en la franja etarea susceptible de ser amparada por la CDN¹². La plena aplicación de la CDN transitó un camino plagado de obstáculos sobre todo aquellos referidos al viejo y enraizado sistema tutelar o de patronato existente en la Argentina hasta 2005. En ese año se dio sanción a la ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes, que en base a la CDN, eliminó los resabios del sistema tutelar para dar inicio a un nuevo paradigma de protección integral de derechos.

Este nuevo modelo configura una situación de empoderamiento real que posiciona a los niños como sujetos de derecho, pues entre otras premisas establece que:

- La infancia es una sola y su protección se expresa en la exigencia de formación de políticas básicas universales para todos los niños.
- El niño, más allá de su realidad económico-social, es sujeto de derechos y su respeto debe estar garantizado por el Estado.
- El Estado no es “patrón” sino promotor del bienestar de los niños. Interviene a través de políticas sociales.

ARTICULO 3° — La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

ARTICULO 8° — La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

ARTICULO 11° — Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:

- a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.
- b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.
- c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.
- e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
- f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.

- g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.
- n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.
- u) Coordinar las políticas de educación, ciencia y tecnología con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones, para atender integralmente las necesidades de la población, aprovechando al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios.
- v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

ARTICULO 42° — La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.



Educación e inclusión para los jóvenes

11 Disponible en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf



La CDN contiene claras directrices en cuanto a las obligaciones que tiene el Estado argentino en relación con la educación, el trabajo, la dignidad, la integridad y la salud de todos los niños sujetos a su jurisdicción. En este sentido, el Estado es quien asume obligaciones en virtud de la Convención pero en su aplicación, es decir, en la labor de traducir en la realidad los derechos humanos de los niños, tienen que participar todos los sectores de la sociedad y, desde luego, los propios niños.¹²

En este contexto el **derecho a la educación**¹³ adquiere vital importancia pues configura un derecho humano intrínseco y un medio indispensable para realizar otros derechos humanos. En este sentido, ha sido clasificado indistintamente como derecho económico, derecho social y derecho cultural, al comprender todos esos derechos. Asimismo, de muchas formas, es un derecho civil y un derecho político, dado que se sitúa en el centro de la realización plena y eficaz de esos derechos.

12 Comité de los Derechos del Niño: Observación General N° 5, Medidas generales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño, Párrafo I, 2003.

13 Reconocido en los artículos 13 y 14 del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, art. 23 Convención sobre los Derechos del Niño y art. 10 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, entre otros instrumentos internacionales.

Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite, entre otras cosas, transformar situaciones de pobreza y participar plenamente en las propias comunidades. La educación desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico.

En definitiva, la educación constituye una herramienta para lograr la inclusión social y permite el posicionamiento de las personas en situación de igualdad al acceder a saberes para conocer, reflexionar e intervenir sobre el mundo.

A modo de síntesis, resulta imprescindible destacar que constituye una responsabilidad del Estado que todos los adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales derivadas de su discapacidad tengan un justo acceso a las instancias de escolaridad, transitando por experiencias educativas significativas en la construcción de sus proyectos de vida y en su inclusión en el mundo social, cultural y productivo.

No discriminación

“El término "discriminación contra las personas con discapacidad" significa toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales.”

“No constituye discriminación la distinción o preferencia adoptada por un Estado parte a fin de promover la integración social o el desarrollo personal de las personas con discapacidad, siempre que la distinción o preferencia no limite en sí misma el derecho a la igualdad de las personas con discapacidad y que los individuos con discapacidad no se vean obligados a aceptar tal distinción o preferencia. En los casos en que la legislación interna prevea la figura de la declaratoria de interdicción, cuando sea necesaria y apropiada para su bienestar, ésta no constituirá discriminación.” (Conforme Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, art. 1.2 a y b).

La no discriminación de personas con necesidades especiales es un parámetro de derechos humanos, que puede ser planteado como uno de los ejes de las políticas públicas y de la transformación de las instituciones educativas para la inclusión social. El marco normativo internacional y nacional para la educación especial define a los destinatarios como personas con necesidades educativas especiales; se procura de esta forma sintetizar un cambio de paradigma de intervención educativa que no pone su eje en el déficit sino en las personas con sus posibilidades. Muchos países reconocen que la mejor manera de educar a las personas con discapacidad es dentro del sistema general de educación, que “deben tenerse en cuenta los derechos especiales de los adolescentes impedidos y facilitar asistencia para que (...) tengan acceso efectivo a una enseñanza de buena calidad. Los Estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades en materia de enseñanza primaria, secundaria y terciaria (...)”.¹⁴

Los problemas de discriminación requieren que toda la comunidad los aborde desde una perspectiva de derechos humanos y de una educación en la esfera de los derechos humanos: “La educación en la esfera de los derechos humanos debe constituir un proceso integral que se prolongue toda la vida y empiece con la manifestación de valores de derechos humanos en la vida y las experiencias cotidianas de los niños”¹⁵



14 Comité de los Derechos del Niño, Observación General N° 4, La salud y el desarrollo de los adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño, 2003.

15 Comité de los Derechos del Niño, Observación General N° 1, Propósitos de la Educación, 2001.

Integración e inclusión

Más allá de la experiencia del sistema educativo, debemos hacer referencia a marcos políticos que advierten sobre diferencias entre la noción de integración y la de inclusión; aún más, sobre propuestas de integración y proyectos de inclusión social. *“La inclusión de las personas discapacitadas implica hacer cambios fundamentales en la sociedad para que (...) se conviertan en participantes con igualdad de derechos. (...) La integración generalmente se reconoce como un proceso que le permite a las personas discapacitadas vivir y trabajar en contextos convencionales (...). La inclusión se considera como un concepto más amplio y se concentra en los cambios que requiere una sociedad para terminar con la exclusión de ciertos grupos (...) (igualdad de derechos, misma condición jurídica y social). Para la educación, la inclusión implica la necesidad de cambios en todos los aspectos del sistema educativo, a efecto de crear entornos en los que pueda aprender toda persona que así lo desee.”*

(...), el estrechamiento de la alianza entre los movimientos de "derechos humanos" y los de "discapacitados" ha promovido el paradigma educativo en la actualidad generalmente conocido como educación inclusiva al que ya se hizo referencia. La educación inclusiva se basa en el principio de que siempre que sea posible todos los niños deben estudiar juntos, sin establecer ningún tipo de diferencias. La educación inclusiva reconoce que todo niño tiene características, intereses, capacidades, y necesidades de aprendizaje particulares y que los alumnos con necesidades educativas especiales deben tener acceso al sistema de educación general y encontrar acomodo en él mediante una pedagogía centrada en el niño. La educación inclusiva, al tener en cuenta la diversidad existente entre los alumnos, trata de luchar contra actitudes discriminatorias, crear comunidades donde sean bien acogidos, lograr una educación para todos, así como mejorar la calidad y la eficacia de la educación de los alumnos de la enseñanza corriente. Así, los sistemas educativos deberían dejar de considerar a las personas con discapacidad como problemas que hay que solucionar, y actuar de manera positiva ante la diversidad del alumnado, considerando las diferencias individuales como otras tantas oportunidades para enriquecer la enseñanza para todos.¹⁶

El concepto de educación inclusiva se encuentra implícitamente comprendido en el párrafo 1 del artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en los artículos 29 y 23 de la Convención sobre los Derechos del Niño; y expresamente, entre otros, en la Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad en 1994 y en la recientemente adoptada Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, que establece la obligación de los Estados de asegurar un sistema de educación inclusiva.¹⁷

¹⁶ UNESCO, Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas, Hamburgo, 1997.

¹⁷ Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, El derecho a la educación de las personas con discapacidades, Vernor Muñoz, año 2007, párrafo 9.



Indagación con las Instituciones participantes

“Hay recuerdos por el recuerdo mismo.
Incluso se puede recordar por los otros...
Recordar es dar voz -verter los recuerdos en el lenguaje- (...)”¹⁸



¹⁸ Sontag, Susan, Cuestión de énfasis, Alfaguara, Buenos Aires, Febrero 2007, pág. 32.

II

El Marco Institucional del Proyecto, una construcción colaborativa

Uno de los desafíos de la construcción colaborativa consiste en habilitar cambios en las escuelas con la participación de los diferentes actores. Para ello se ha desarrollado un encuadre inicial del Programa desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, luego se rea-

La indagación¹⁹

En el Programa se ha planteado la realización de una indagación, pues esta expresión, en lugar de diagnóstico, coloca el acento en la metodología participativa, en la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y en el proceso de aprendizaje de todas y todos durante su desarrollo. Es importante abrir interrogantes sobre los sentidos que pueda tener la indagación.

Los espacios de reflexión deben constituir un proceso formativo que lleven a *un posicionamiento más allá de la certidumbre*, coincidiendo con el enfoque que proponen Marilyn Cochran-Smith y Susan Litle. Se trata de una formación que se centra en “un conocimiento de la práctica” a través de la “indagación como actitud y como posición” para constituir comunidades de reflexión.²⁰

La indagación como actitud “permite una comprensión más estrecha de las relaciones entre el conocimiento y la práctica”²¹. En otras palabras, la indagación necesita del despliegue de las preguntas, de una actitud de escucha hacia todos los interrogantes, de la posibilidad de cuestionarnos sobre prejuicios y dogmas, sosteniendo el principio de igualdad entre los posibles interlocutores. La elaboración del conocimiento es un acto pedagógico, construido en el contexto en que se usa, conectado íntimamente con el sujeto de conocimiento y, aunque relevante en situaciones inmediatas, inevitable en el proceso de teorización.²²

La indagación como posición permite describir las posturas que adoptan las personas que trabajan conjuntamente en la enseñanza frente al conocimiento, en

relación con la práctica y los objetivos de la escolarización. La metáfora de la posición sugiere la orientación y la postura, alude a la ubicación física del cuerpo así como a las actividades y a perspectivas individuales a lo largo del tiempo; pretende captar nuestra manera de situarnos y de mirar, de “poner el cuerpo”; alude a las lentes a través de las cuales vemos.

La metáfora de la posición no se corresponde sólo con la libertad de opinión, aunque la incluya. La opinión nos coloca dentro del sentido común, como observadores de los problemas, como quienes deben apelar al conocimiento de expertos o funcionarios. La posición en cambio es la implicación en la elaboración de un problema, en la valoración de los saberes contextualizados o locales y, en las aportaciones de otros sujetos. *La posición nos*



constituye como sujetos que pensamos, deseamos, nos cuestionamos. En la práctica reflexiva de la indagación, de la posición, se escuchan las voces de los otros, se constituye un "nosotros" como colectivo que piensa, se despliega una fundamentación para las decisiones cotidianas; no se trata de sostener opiniones, aunque es imprescindible un ambiente de libertad de expresión, sino de avanzar en la fundamentación que resulta de un compromiso colectivo con el diálogo.

19 Párrafos del documento sobre metodología para la elaboración de proyectos, Equipo PNUD, 2006.

20 Marilyn Cochran-Smith y Susan Litle: Más allá de la certidumbre, adoptar una actitud indagadora sobre la práctica en Lieberman, Ann y Miller, Lynne. Barcelona, Octaedro, 2003.

21 Ibid, pp. 68-69

22 Ibid, pp. 68-69. - 24 Cfr. Ibid, p. 70.

23 Cfr. Ibid, p. 70

lizaron acuerdos marco con los Ministerios Provinciales de las provincias de Entre Ríos, Corrientes, Chubut, La Rioja y Tucumán, al igual que se tomaron decisiones sobre las escuelas involucradas, se coordinaron encuentros entre funcionarios, supervisores, directivos, docentes y referentes nacionales y provinciales.

En estas conversaciones se pondrán en juego muchas visiones relacionadas con la propia experiencia como ciudadanos. Esta formación para la enseñanza es –dicen las mismas autoras– *“una actividad compleja que tiene lugar dentro de redes de significado social, histórico, cultural y político”*. *“A lo largo de la vida profesional una actitud indagadora proporciona los fundamentos para operar dentro de culturas cambiantes y de planteamientos políticos antagónico”*²³

Una actitud indagadora hacia la práctica es crítica transformadora, es una postura que no está sólo vinculada a favorecer un alto nivel de

aprendizaje para todos los estudiantes, sino también al cambio y a la justicia social, al crecimiento individual y colectivo de los docentes.

Lo que está implícito en la idea de “conocimiento de la práctica” es que a través de la indagación en todo el abanico de la vida laboral, desde los trabajadores de la educación más novatos a los más experimentados, se cuestionen sus conocimientos y su práctica, al igual que la práctica y los conocimientos de otros; de este modo se puede establecer una relación diferente con el conocimiento, como sujetos que participan en la construcción de conocimiento “local”, contextualizado.”





Toda la construcción de este marco institucional ha sido resultado de conversaciones que conllevan un proceso de indagación:

- una actitud reflexiva sobre contextos, sujetos y proyectos de las instituciones escolares;
- un posicionamiento en la elaboración de las problemáticas vinculadas al objetivo del proyecto;
- un compromiso en la generación de espacios que habiliten a las instituciones educativas a constituirse como comunidades de estudio, reflexión e investigación en cuanto a los temas abordados.

La indagación como actitud, como posición y como experiencia colectiva permite reflexionar críticamente sobre las prácticas educativas habituales y habilita nuevas formas de participación en cada comunidad educativa.

En este sentido, la definición de los espacios curriculares de ciudadanía, salud y trabajo está resultando de una tarea colectiva coordinada por los equipos docentes.

El proceso de indagación a las escuelas participantes del Programa se realizó con la información relativa a preguntas, datos, documentos, síntesis y sistematizaciones sobre marcos legales, políticas educativas, contextos institucionales y comunitarios. En efecto, la indagación se desarrolló en el marco de la discusión de la Ley de Educación Nacional y, por lo tanto, habilitó la expresión de inquietudes en cuanto a los marcos legales que tradicionalmente orientaban la toma de decisiones en las escuelas. Entre otras, la posibilidad de expresarse sobre las normas que se tienen en cuenta, preguntarse sobre ambigüedades normativas o el conocimiento de nuevas leyes –varias veces se manifestó el interés por el conocimiento de la Ley 26.075 de Financiamiento Educativo y de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes–.

Sentidos y significados de esta propuesta

Equipo de Entre Ríos²⁴



En primer lugar queremos expresar que nos llena de orgullo ser una de las provincias invitadas a participar en la construcción de una propuesta colectiva que tiene por eje central a los jóvenes.

Por otra parte también nos es grato participar no sólo porque nos permite a cada uno de los integrantes el aprendizaje y enriquecimiento personal sino también porque consideramos que nutre a la provincia de una lectura de datos cuantitativos y cualitativos significativos que sirven a modo de diagnóstico, a tener en cuenta, en la toma de decisiones futuras en materia de políticas educativas.

En este sentido formar parte de esta experiencia significa para nosotros habilitar un espacio y un tiempo para las preguntas, a los interrogantes...

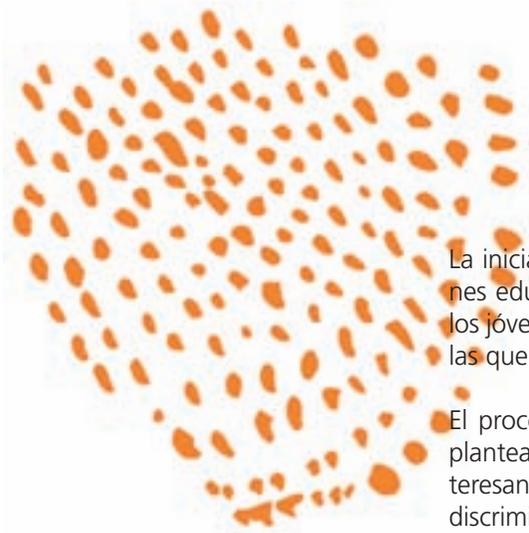
¿Quiénes son los jóvenes hoy? ¿Cómo piensan y sienten? ¿Cuáles son sus demandas? Sostenemos que conocemos poco a nuestros jóvenes, que muchos conocimientos pedagógicos están centrados en una perspectiva que enfatiza las carencias, las dificultades, antes que los intereses y los deseos de los estudiantes.

Así entonces, la implementación de esta propuesta nos permite una mirada crítica y analítica hacia el interior de las instituciones. Escuchar los intereses de éstas y de los jóvenes es muy interesante debido a que nunca hemos indagado cuáles eran. Al mismo tiempo nos posibilita romper con aquellas cuestiones que están instituidas, dando lugar a otros espacios curriculares tan importantes como ciudadanía, salud y trabajo.

En línea con esta perspectiva, queremos destacar que es la primera vez donde no se dan pautadas las acciones, es decir que no vienen impuestas desde afuera sino que es a partir del conocimiento de lo "local", de los intereses y gustos de los jóvenes, de la realidad singular y contextual de cada una de las instituciones participantes es que intentamos conocer y desde allí abrir nuestra mirada a la complejidad socioeducativa, generando líneas de acción que potencien la tarea educativa.



24 Documento elaborado por el equipo técnico de educación especial de la Provincia de Entre Ríos y de la referente provincial del PNUD con posterioridad al primer encuentro de presentación del Programa en Marzo de 2006.



La iniciativa que se propone es una convocatoria a pensar entre las instituciones educativas, la cuestión de la inclusión social y educativa de todas y todos los jóvenes; y de las desigualdades generadas por diversos factores, entre otros, las que se plantean a los jóvenes que reciben una educación especial.

El proceso de indagación en las instituciones permitió abrir la posibilidad de plantear interrogantes sobre articulaciones, “integraciones”²⁵ y temas que interesan a los jóvenes y a los adultos como son: los prejuicios institucionales, las discriminaciones o las situaciones conflictivas en torno al derecho a la educación que merecen atención y seguimiento, las posibilidades de recuperar conjuntamente las propuestas curriculares en miras a la inclusión educativa.

Este marco institucional del Programa construido a partir de un proceso de indagación y de participación habilita dar lugar a definiciones sobre los espacios curriculares y los procesos de desarrollo participativos en las escuelas. Con esa finalidad, se propuso:

- desarrollar un instrumento de indagación elaborado por los referentes nacionales del Programa y mejorado mediante la consulta a los equipos provinciales;
- implementar el instrumento de indagación, mediante una entrevista a los equipos directivos de cada una de las escuelas participantes;
- actualizar los registros de las entrevistas a los equipos directivos, con nuevas informaciones obtenidas en talleres con los equipos docentes;
- incorporar las voces y miradas de los jóvenes al proceso de indagación.

La aplicación del instrumento de indagación favoreció las condiciones para el desarrollo de diálogos y una perspectiva de proceso en la elaboración de conocimientos. En definitiva, permitió posicionarse más allá de las certezas para que la práctica pueda ser repreguntada.

²⁵ Señalamos la expresión entrecuadrada por su sentido amplio y polivalente, pues referencia procesos de integración individuales y grupales, posibilidades de acceso y permanencia en instituciones educativas, intervenciones desde el área de educación especial, entre otros.

El instrumento para la indagación en las instituciones

La elaboración del marco institucional implicó un proceso a través del cual diversos actores institucionales -desde cada uno de los roles que desempeñan- se constituyeron como interlocutores de un diálogo que apunta a la elaboración de un proyecto educativo realmente compartido, con la presencia de adultos y de jóvenes. Se trata de un diálogo que apunta a saber y a profundizar quiénes son los participantes y cuáles son las realidades, las experiencias y las responsabilidades para precisar la propuesta sobre los espacios curriculares de ciudadanía, salud y trabajo.

El instrumento para la indagación en las instituciones participantes da cuenta de esas identidades y de su proyección futura. En la definición de sus contenidos y de la metodología para llevar adelante su aplicación resulta imprescindible:

- Repensar la institución y conversar con otros actores.
- Redefinir espacios curriculares.
- Compartir la reflexión de los directivos con los docentes.
- Hacer memoria de la práctica pedagógica.
- Tomar decisiones curriculares teniendo en cuenta las diferentes voces, especialmente los diálogos entre adultos y jóvenes

Algunos ejercicios de memoria que surgen de las indagaciones

- En las narrativas sobre la integración de alumnos derivados desde "especial", se mencionan las dificultades por carecer de docente integrador laboral. Asimismo, los docentes plantean que deben atender a todo el grupo y no pueden acompañar al alumno que necesita seguimiento personal para que haya aprendizaje.
- Desde una escuela especial, se puntualizó en la carga negativa que se le asigna a jóvenes, padres y docentes cuando se habla de derivación a la escuela "de los locos". Se mencionó que resulta frecuente que se les diga a los jóvenes "si te portas mal te vas a la escuela X". Sin embargo, el equipo docente valora la tarea que se realiza en la escuela, pero señala que incide negativamente en su labor que desde otras instituciones se amenace a los alumnos con su derivación.
- Entre las instancias de intercambio, una escuela media y una especial de formación laboral recuperan las experiencias compartidas desde las áreas expresivas: torneos, campamentos, salidas, intercambios, etc.; en ellas se destaca "todos aprendemos de las diferencias".
- Otra de las experiencias que se destacaron, fueron de algunos docentes que señalaron que habían podido desarrollar en los últimos años espacios para la expresión artística, identificando elementos propios de la cultura juvenil como música, deportes y expresión corporal.

Repensar la institución y conversar con otros actores

El conocimiento de la realidad institucional (sus logros, problemáticas y proyectos en relación con políticas y actores concretos) es resultante de un proceso de diálogo entre directores de escuela, funcionarios, supervisores y referentes del programa en una primera instancia. No obstante, en un segundo momento los registros de datos y saberes pueden ser ampliados con los aportes de los docentes y con las voces de los jóvenes, a través de la correspondiente indagación.

Como expresamos anteriormente, la indagación se concibe como parte de un proceso de acercamiento entre responsables de la gestión política, de la gestión directiva en cada una de las instituciones, del trabajo docente y de la asistencia técnica de los referentes del Programa. Por lo tanto, implica la posibilidad de poner en juego certezas e incertidumbres, posicionamientos y diferencias, desarrollos curriculares presentes y alternativas para el futuro. La construcción compartida exige precisiones en el conocimiento de la realidad institucional que el instrumento de la entrevista procura organizar.

Este repensar la institución como ejercicio de memorias y experiencias es fundamental en la definición de orientaciones y prácticas pedagógicas. La relación pedagógica debe generar espacios para los otros, para alumnos y alumnas, por ello los espacios curriculares deben estar abiertos a intereses, inquietudes, deseos, necesidades, recuerdos y valores de quienes participan. Asimismo, la relación pedagógica es una experiencia y un ejercicio del derecho a la identidad. Por eso, el programa ha propuesto una experiencia simultánea de indagación a las instituciones educativas y a los jóvenes que asisten como alumnos.



La convocatoria para redefinir espacios curriculares, desde la memoria pedagógica, teniendo en cuenta las diferentes voces, miradas y perspectivas, se construye a partir de un proceso colectivo.

No olvidar ese saber nacido de la relación materna es lo que hacen muchas maestras cuando se acercan a sus alumnas y alumnos discapacitados, enfermos o inadaptados con la mirada que se deja tocar por su dolor, por su dificultad pero, sobre todo, con la mirada que se deja tocar por aquello que tienen en común, que no es ninguna de esas cosas sino las ganas de vivir, la espontánea alegría ante un pequeño acontecimiento, el llanto ante un dolor o dificultad desconocidos o la sonrisa que brota de una caricia, de una mirada acogedora o de un fortuito roce.

(...) Es el camino que permite el renacimiento, o el seguir naciendo como dice María Zambrano, en cada relación, es lo que permite la vida en el aula, haciendo que esa vida se manifieste en tantas experiencias singulares, en tantos acontecimientos como personas se encuentran en relación dentro de ella. De esa escucha nace lo que nos relaciona que es el sentido que para cada cual tiene la experiencia vivida junto a las y los demás.

La no aceptación de la discapacidad entre nosotros es uno de estos rincones que quedan en cada cual y que necesitan ser revisados con entereza y rigor, pero, a la vez con la ligereza necesaria para asumir el riesgo que supone enfrentarnos a ello. El riesgo de sabernos limitadas en nuestro hacer educativo, por una parte, pero también el riesgo de reconocer que nuestra determinada idea de la vida debe cambiar para encontrar y aceptar las verdades que la transformen y nos ayuden a ir más allá. La presencia de niños y niñas diferentes en el aula, como decía una maestra, transforma lo que hay a su alrededor y hace surgir valores que en otras situaciones resulta muy difícil que surjan, cambian los niños y niñas en sus relaciones, cambia el propio alumno con discapacidades y cambio yo misma al mirarlos y verles con ojos nuevos."



26 Pérez de Lara, Nuria: Escuchar al otro dentro de sí. Buenos Aires, Conferencia en FLACSO, 2006.



Redefinir espacios curriculares

Las primeras preguntas esbozadas en el instrumento de indagación apuntan a una caracterización de la institución, fundamentalmente, en relación con:

- las certificaciones de estudio que se otorgan o que están en proyecto,
- las definiciones sobre el tipo de servicio educativo y las distintas modalidades de enseñanza,
- la coordinación de acciones entre instituciones destinadas a la formación de jóvenes para la inclusión social, en particular cuando se trate de jóvenes con necesidades educativas especiales.

En el mismo sentido, se solicitan datos sobre los marcos institucionales para realizar acciones conjuntas: convenios o acuerdos marco elaborados por las instituciones, funcionamiento según disposiciones de autoridades educativas, ofertas coordinadas, iniciativas de docentes, etc.

En lo relativo a las instancias de colaboración con otras instituciones, el 84.6 % de las escuelas ha registrado instancias de participación colaborativa con otras instituciones (87,5% para escuelas comunes y 80% para escuelas especiales). Como ejemplo de ello, conforme a lo expresado por las instituciones podemos establecer:

- Sobre el trabajo de articulación institucional se mostraron experiencias de integración en diferentes espacios curriculares con los alumnos de distintas escuelas; entre otras, se desarrollaron talleres de dulces y micro emprendimientos en los cuales jóvenes que asisten a escuelas de Nivel Secundario medias compartieron el proceso de aprendizaje con los que asisten a escuelas de las modalidades de Educación Técnica, Formación Profesional y de jóvenes y adultos y Especial.
- Los docentes valoraron el trabajo colaborativo con organismos de protección integral de derechos del niño, tanto estatales como no gubernamentales, para la resolución de casos.
- Las experiencias de articulación que permiten la presencia de profesionales de otras instituciones para desarrollar contenidos de enseñanza en los ejes de salud, trabajo y ciudadanía (como sucede en las instancias de colaboración con centros comunitarios y de salud, hospitales, juzgados de menores y con docentes o pasantes de carreras universitarias), son reconocidas como altamente importantes para avanzar en espacios de trabajo coordinado.
- Las propuestas de convenios con municipios y otras instituciones en ciertas oportunidades resuelven la problemática de algunas escuelas de Formación Laboral donde los alumnos no logran obtener certificaciones por sus aprendizajes en los talleres.

Un segundo grupo de preguntas nos permite registrar respuestas sobre la cuestión normativa, entendida en un sentido amplio: normas legales que deben ser tenidas en cuenta en general y, en particular, para proyectos destinados a los adolescentes y jóvenes en el sistema educativo provincial; y normas elaboradas en la institución que orientan el trabajo docente para la inclusión social de los jóvenes y, especialmente, de los jóvenes con n.e.e. (acuerdos, reglas o procedimientos del PEI, etc.). En efecto, las instituciones especificaron el tipo de normas –leyes, circulares, disposiciones, acuerdos para el PEI, etc.- aclarando años, procedencia y otros datos de las normativas implementadas que facilitan la realización del presente Programa (entre las que se mencionaron, se encuentran pautas culturales conducentes a situaciones conflictivas basadas en prejuicios y/o estereotipos en la institución).

En relación con los marcos normativos, como resultado de las indagaciones en las instituciones se enumeraron desde normas nacionales, hasta leyes provinciales y normativas de inferior jerarquía. A la vez, cuando se consultó a las escuelas de educación especial sobre las normas propias de la institución, se mencionaron las “actas acuerdo entre instituciones”; las “actas compromisos” donde consta el buen comportamiento, el acompañamiento de las familias, la asistencia a cursadas y talleres; los “acuerdos de planificaciones” por áreas y adaptaciones curriculares; entre otros.

Con respecto a las pautas propias para situaciones conflictivas, algunas instituciones perciben normas implícitas relacionadas con la falta de integración de jóvenes con discapacidad, la no aceptación de “alumnos repetidores”, la discriminación y las relaciones “problemáticas” entre la escuela y la familia.



A partir del análisis de los datos relevados sobre las indagaciones relativas a las normativas se evidencian conflictos vinculados con la identificación y reconocimiento de las pautas vigentes.

- Varias escuelas de diferentes provincias plantean contradicciones entre leyes locales y la Ley de Protección Integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes.
- En algunas provincias se hace referencia a normas sancionadas durante la dictadura militar, que aún hoy siguen siendo aplicadas.
- Los docentes valoran las resoluciones que permiten la realización de pasantías para la formación laboral y el traslado de alumnos para aprovechar cursos y experiencias educativas fuera de la escuela.



Un tercer grupo de preguntas se orienta a reconocer situaciones en las cuales se perciben problemas de discriminación entre jóvenes o entre jóvenes y adultos. También a señalar las razones de las conductas discriminatorias –sexo, género, clase o grupo social, edad, roles, etnia, discapacidad u otras-. Se trata de registrar cómo, con qué equipos y estrategias se procura educar contra la discriminación. En relación a ello, y como posibilidad de modificar situaciones discriminatorias, se plantean preguntas sobre la participación de los jóvenes en la elección de la institución y del proyecto educativo (que implican reglas sobre la relación entre la familia y la escuela y, también, el reconocimiento de conflictos habituales). Luego, este grupo de preguntas concluye con proyectos o propuestas de espacios curriculares orientados a la inclusión social de todos los jóvenes (especialmente al desarrollo de contenidos de enseñanza sobre ciudadanía, salud y trabajo); las actividades que más entretienen a los jóvenes en la actualidad; y las cosas que consideran los docentes que los jóvenes no hacen y les gustaría hacer.

Evidentemente las preguntas y respuestas expresadas por las instituciones facilitan la reflexión sobre una enseñanza para la participación que genere condiciones para la igualdad y la no discriminación, contemplando los pro-

cesos de formación integral que habiliten la inclusión social de los jóvenes.

Al adentrarnos en el eje discriminación, notamos que el 62,5 % de las escuelas comunes y el 60% de las especiales responden que no existe discriminación dentro de cada una de las instituciones. Pero, cuando se pregunta sobre algunos ejemplos de discriminación se enumeran algunas circunstancias, como por ejemplo que “los chicos se sienten mal cuando no entienden lo que el compañero dice o habla”, que “ante el ingreso de un compañero en tratamiento se han presentado actitudes de rechazo y desvalorización”, que determinadas “expresiones o abstenciones” son consideradas para señalar al otro, en cuestiones de género o también señalamientos sobre el aspecto físico. En efecto, se han mencionado casos, en algunas instituciones, donde han existido situaciones de discriminación vinculadas al aspecto físico, la vestimenta y la obesidad, entre otras. Asimismo, se mencionó que alumnos con discapacidad han discriminado a sus compañeros con problemáticas más graves, al igual que en determinadas situaciones la condición socio-económica y la vestimenta, son “excusas” para discriminar.

En el mismo sentido, cuando se indaga sobre las razones o circunstancias que motivan la discriminación, dentro de las primeras respuestas

se encuentran: el sexo, los roles, la discapacidad, los problemas psicológicos, las diferencias entre los distintos grupos de alumnos, las diferencias económicas, entre otras.

Por otro lado, cuando se consulta sobre la educación contra la discriminación, no contestan el 50 % de las escuelas. Sin embargo, las que lo hacen, establecen que algunos de

los contenidos, para evitar la discriminación y sus impactos se han incorporado a través de la planificación anual o en los espacios de articulación, en jornadas de reflexión institucional, concientizando al equipo docente en la inclusión de chicos, revisando los contenidos actitudinales de acuerdo a la problemática. En ese sentido, algunas de las instituciones respondieron:

- *"Hablamos mucho con los chicos. Todos trabajan con los contenidos actitudinales, a través del diálogo en forma individual y grupal con la intervención de la psicóloga."*
- *"Realizamos encuentros donde se ponen de manifiesto valores y deberes."*
- *"Intentamos incidir de manera directa, a través de charlas por parte del equipo docente con los alumnos".*
- *"El año pasado los jóvenes participaron del proyecto de convivencia que venía de Nación. Este año están reelaborando el código de convivencia".*
- *"Se trabaja desde la inclusión en formación ética y ciudadana, a partir de investigaciones sobre el tema".*
- *"Para aquellos que no tienen ese espacio curricular se trabaja como eje transversal o una clase alusiva tipo taller".*

Finalmente, con respecto a la discriminación de los adultos hacia los jóvenes, el 69,2% ha contestado que no se da en las escuelas (81,2 % para las escuelas comunes y 50% para las instituciones de educación especial).

Al mismo tiempo, cuando se pregunta cómo se debe educar para que los jóvenes no sufran la discriminación de los adultos, algunas de las respuestas son:

- *"Elaborando proyectos curriculares específicos"* - *"Participar de consejos de convivencia u otros"* - *"Conversar"* - *"Dar clases"* - *"Elaborando códigos"* - *"No siendo cómplices".*





Con respecto a la participación de los jóvenes en la elección de la institución y en el proyecto educativo, una de las cuestiones relevadas fue la existencia de una entrevista previa al ingreso en la institución. En efecto, el 50% de las escuelas respondió de manera negativa (56,2% para las escuelas comunes y 40% para las escuelas de educación especial). Sin embargo, el 80,8% de las escuelas respondió de manera afirmativa respecto de la existencia de un contrato familiar al ingreso del joven en la institución.

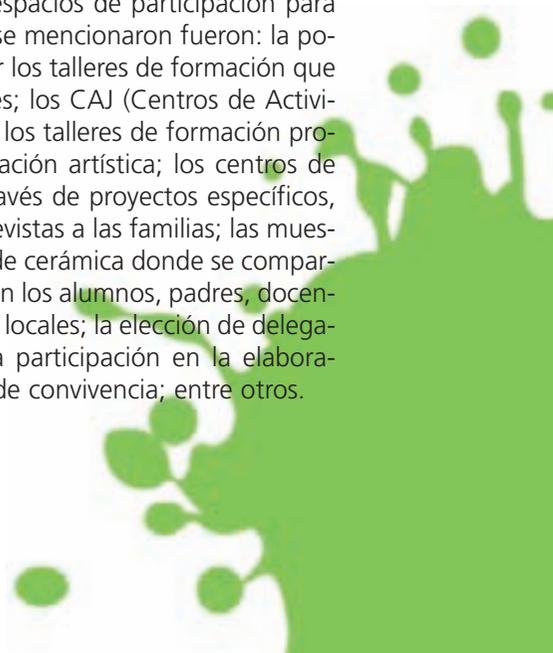
En los talleres desarrollados en las escuelas participantes de esta iniciativa se intercambiaron percepciones sobre los problemas de discriminación entre los jóvenes dentro de algunas instituciones educativas:

- Algunos sostienen que el problema del barrio se lleva a la escuela, se reproduce.
- Otros afirman que los alumnos con discapacidad discriminan a sus pares.
- Se ha compartido la idea *“los adultos discriminan a los jóvenes, cuando se señala siempre el error”, por ejemplo, cuando se les dice a los alumnos: “¿Cuándo vas a aprender? ¡Vos siempre el mismo!”*.
- Algunos observan que los padres discriminan cuando desvalorizan o desvalorizan a sus hijos pensando que no van a poder.
- Refieren que hay discriminación entre los chicos por razones de nacionalidad o cuando tienen *“comportamientos no acordes o son amanerados”*. También de docentes a chicos cuando las conductas de estos no son las esperadas.

En el mismo sentido, se pregunta si los padres de los jóvenes frecuentemente plantean el derecho de sus hijos a elegir la escuela, y el 65,4% de las escuelas responde de manera negativa.

Por otro lado, también se indaga sobre la propuesta de espacios para la participación de los jóvenes en el Proyecto Institucional de las escuelas, y el 34,6% de las escuelas responde de manera negativa (25% de las escuelas comunes y 50% de las escuelas de educación especial). Asimismo, respecto de los espacios de inclusión, el 57,7% de las instituciones afirma contar con ellos.

Algunos de los espacios de participación para la inclusión que se mencionaron fueron: la posibilidad de elegir los talleres de formación que tienen los jóvenes; los CAJ (Centros de Actividades Juveniles); los talleres de formación profesional; la educación artística; los centros de estudiantes; a través de proyectos específicos, encuestas y entrevistas a las familias; las muestras artesanales de cerámica donde se comparan almuerzos con los alumnos, padres, docentes y autoridades locales; la elección de delegados del curso; la participación en la elaboración de normas de convivencia; entre otros.



Un cuarto grupo de preguntas procura avanzar en precisiones sobre propuestas de enseñanza y espacios curriculares para la ciudadanía, la salud y el trabajo, con la idea de comenzar a pensarlos de manera articulada. Estas preguntas, como algunas otras, también fueron formuladas a los jóvenes en la correspondiente indagación, y comprendieron temas tales como: los problemas locales más importantes que tienen los jóvenes; los cuidados de la salud; la educación, el trabajo y la sociedad del conocimiento; la educación y los medios de comunicación; los espacios para la expresión artística de los jóvenes; las nuevas tecnologías y las experiencias laborales de los jóvenes.

En lo relativo a las ideas y percepciones sobre los derechos de los jóvenes, algunas de las respuestas de las instituciones comprenden las siguientes expresiones que a continuación se reproducen:

- los derechos de los jóvenes con n.e.e. son los mismos que los de cualquier joven convencional, y preocupa que no tengan una buena vida;
- se debe concienciar a los jóvenes y hacer valer sus derechos a través de la convivencia y el papel que cumplen en la sociedad;

- debería existir una mayor difusión sobre los derechos con el objetivo de lograr que los valores tengan una escala jerárquica que permita a los adolescentes distinguir entre lo bueno y lo malo;
- dentro de la localidad no existen oportunidades para absorber la mano de obra de nuestros alumnos;
- el derecho al cuidado de la salud de los jóvenes es importante; poder decir "no" ante situaciones de riesgo; el derecho a saber cómo cuidarse y cuidar al otro, a no ser violentado ni permitir que violenten al otro;
- los jóvenes hacen uso de todos sus derechos, pero no ejercen obligaciones;
- los jóvenes deben insertarse como ciudadanos, aunque no encuentran sus espacios;
- nos preocupa la soledad del joven, faltan espacios donde ellos puedan compartir;
- la falta de contención en el hogar es un problema frecuente entre los jóvenes;
- los chicos saben mucho acerca de sus derechos, viven planteando sus derechos, además los conocen por la televisión y la radio;



- los jóvenes conocen los derechos de "diez", lo que no conocen son los deberes y obligaciones;

Cuando se consulta sobre cuáles son los derechos más vulnerados, las respuestas más frecuentes de las instituciones comprenden: el derecho a la salud, a la educación, a la cultura, al trabajo, a una familia a la libertad de expresión, a la participación y al voto, a la identidad, a un nombre, a la libertad de creencias y a la no discriminación.

Al respecto, algunas de las preocupaciones expresadas por los docentes en las indagaciones:

- Un grupo de docentes manifestó su preocupación por las "patotas" del barrio al que pertenece la escuela. Afirmaron, "entran a la escuela y en ella se juegan los conflictos que sostienen entre los grupos de alumnos". Si bien hay un desacuerdo manifiesto entre los docentes respecto al peso que tienen estos conflictos en la vida escolar, todos admiten que hay hechos de violencia entre los alumnos, hacia docentes y hacia la misma escuela, dado que: "no hay mucha afinidad entre docentes y alumnos".
- A una escuela de educación especial, le preocupa trabajar con la prevención de drogas, el cuidado de la salud y los talleres de sexualidad, por lo tanto le solicitan colaboración al médico que tienen en el equipo. Sin embargo, resulta alarmante para la escuela que muchos padres no se interesen por la escolaridad de sus hijos. Luego, también plantean junto con otras escuelas, la preocupación por "los suicidios juveniles".

- los jóvenes no tienen acompañamiento de los familiares;
- representan una preocupación las escasas posibilidades de espacios para los egresados;
- preocupa el exceso de deberes que no cumplen ni adultos ni jóvenes;
- resulta preocupante la formación de los jóvenes porque se les dan elementos y no encuentran trabajo;
- no se escucha a los jóvenes o no se les da el tiempo para ser escuchados, a la vez que no participan en temas que pueden hacer aportes;
- a los jóvenes se los percibe desprotegidos, sin metas ni objetivos claros, sin proyectos de vida.

Un último grupo de preguntas procura visualizar las experiencias y propuestas de autoevaluación institucional. Se propone una reflexión sobre el seguimiento y el acompañamiento de los aprendizajes de los alumnos, se trata de explicitar si se valoran en la institución algunos instrumentos u orientaciones para el trabajo docente. También si se favorecen desde la gestión procesos de autoevaluación institucional, mencionando las líneas de acción priorizadas.

En este sentido, el 80,8% de las instituciones indagadas ha afirmado que para el seguimiento y el acompañamiento de los aprendizajes de los alumnos se valoran en las instituciones algunos instrumentos u orientaciones para el trabajo docente. Entre las herramientas implementadas por las escuelas se encuentran las que a continuación se citan:

- Evaluación cuali-cuantitativa y autoevaluación de la institución;
- Análisis de la escuela y su entorno, conocimiento de los desafíos, debilidades y fortalezas propias de cada organización y su articulación;
- Reformulación de objetivos;
- Autoevaluación curricular y luego evaluación institucional;
- De las mesas de trabajo surgen los proyectos de mejora teniendo en cuenta el rendimiento trimestral;
- Día institucional: compartir experiencias, aportar, corregir, enriquecer, acordar acciones;
- Establecer consensos: miradas desde distintos actores sobre la evaluación de la gestión institucional;
- Evaluar los aprendizajes o problemas con todo el personal docente y ver las posibles soluciones que se pueden dar al respecto;
- Jornadas de encuentro institucional que permiten realizar una revisión de lo actuado y lo acordado o acotado que queda registrado en actos (lo positivo y negativo);
- Lograr una reflexión acabada de la gestión y organización institucional que trate el tipo de acontecimientos que circula en la institución;
- Participación de los diferentes estamentos: es un proceso, no solo una instancia, donde se busca "ver" (con el diagnóstico se intuyen líneas de acción);
- Frecuentes autoevaluaciones, que no siempre aportan resultados;
- Estrategias que permiten mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues permiten revertir situaciones problemáticas a nivel institucional, por ejemplo: en las áreas de lenguaje y matemática donde surgen problemas todos los años.

- Desde varios equipos directivos se destacan como herramientas para la autoevaluación reuniones del equipo docente, especialmente las jornadas institucionales y la creación de espacios de intercambio para superar la fragmentación por departamentos o “subgrupos de docentes”.
- En varias localidades las escuelas participantes de este Programa deciden conformar una “Mesa de coordinación” con representantes de directivos y docentes de las escuelas participantes para el seguimiento de procesos institucionales y curriculares.

Compartir la reflexión de los directivos con los docentes, hacer memoria de la práctica pedagógica

Los equipos directivos realizaron la experiencia de ser entrevistados y, algunos se sumaron a la experiencia de entrevistar a otros para conversar sobre las preguntas de la indagación. La entrevista fue concebida como un ejercicio de memoria de la experiencia pedagógica – una reconstrucción de percepciones, una recuperación de información, un posicionamiento sobre el proyecto institucional y sobre las experiencias de los sujetos-

Los ejercicios de memoria son centrales para la formación ciudadana y para las relaciones pedagógicas. Cada uno de los alumnos y alumnas, de los docentes, padres y madres, cada una de las instituciones y comunidades tiene memoria de comienzos, nacimientos, crisis, pérdidas, cambios significativos en la elaboración de identidades personales, institucionales o comunitarias. Para formular un proyecto que exprese esperanzas, necesidades y cuide el futuro es posible encontrar apoyo en las experiencias vividas, en aquello que valoramos.

Los registros elaborados por los entrevistadores fueron puestos en común con los docentes de cada institución. Muchas veces los docentes y profesores expresaron matices, preguntas, dudas, percepciones e ideas sobre los registros; a través de estas expresiones se pusieron en juego otras memorias y la memoria de las diferencias. Fue una primera experiencia que permitió compartir y enriquecer las posibilidades de generar narrativas escritas del proceso que van realizando las instituciones participantes del Programa. Los encuentros entre docentes para ampliar el registro de la indagación institucional han sido un ejercicio para pensar un proyecto educativo que incluya diversos nosotros y otros.

Memoria de algunas diferencias

- En algunas entrevistas institucionales referían que no existía discriminación hacia los jóvenes. Frente a ello, se presentaron diferencias de criterios entre los docentes que identificaban algunas prácticas discriminatorias de la tradición escolar (por razones de clase social, pertenencia a grupos, características fisonómicas, hábitos).



- En algunas instituciones se enunciaron proyectos no mencionados por los directivos. En este sentido, los docentes manifestaron algunos desacuerdos con las contestaciones a la indagación de instituciones por parte de los equipos directivos, aunque se dejó en claro que "no por eso se deja de apoyar la conducción escolar".



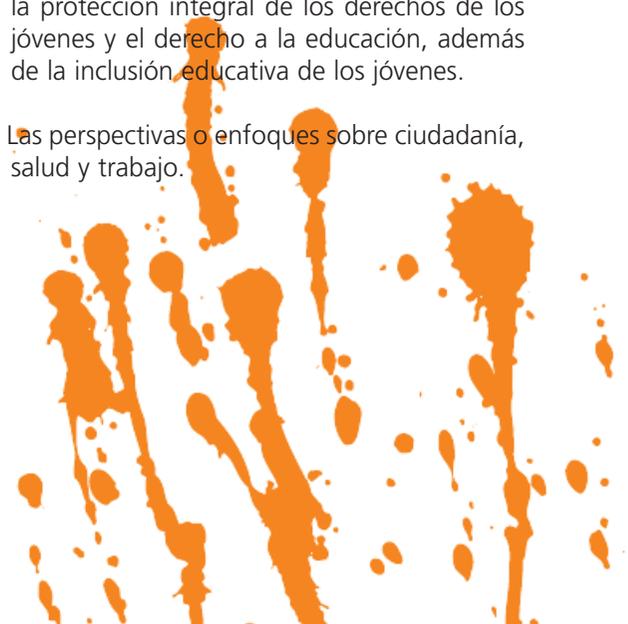


Cada encuentro permitió hacer ejercicios de memoria sobre las cuestiones que pueden ayudar a cada escuela para tomar decisiones sobre el proyecto institucional y de articulación con otras escuelas, a desarrollar dentro del Programa:

- Los registros de cada una de las indagaciones.
- Las reflexiones sobre el proceso participativo en la institución de docentes y alumnos, a través de las iniciativas individuales o grupales.
- Las experiencias de articulación con otras instituciones durante el 2006 (iniciativas que finalizaron o que se siguieron desarrollando entre las instituciones que integran el proyecto); una valoración de las experiencias y de su proyección en la propuesta de trabajo para el 2007.
- Las definiciones sobre los espacios curriculares con el acompañamiento de equipos docentes de otras instituciones con las cuales se comparte el proyecto, de las supervisiones y de los referentes del proyecto.

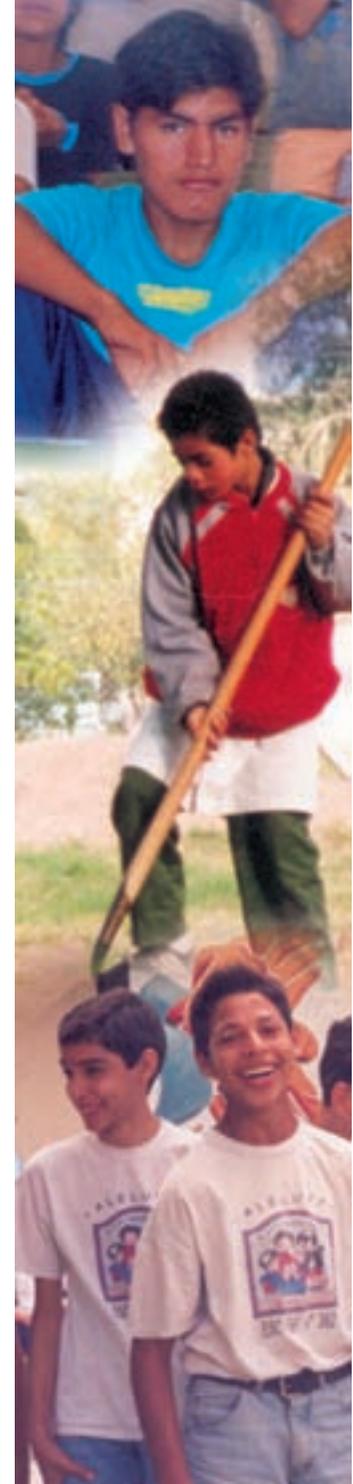
Por otro lado, los registros y ejercicios de memoria sumados a las referencias a marcos conceptuales y legales fundamentan las decisiones e hipótesis sostenidas en el proceso de formulación de proyectos de las instituciones. En efecto, conforman algunos de los lineamientos en torno a las prioridades planteadas:

- La perspectiva pedagógica y didáctica: cuestiones para repensar los vínculos pedagógicos contribuyendo a la inclusión de los jóvenes.
- La metodología de elaboración del proyecto, entendida como proceso participativo y de aprendizaje.
- Los procesos de construcción de legalidades: la protección integral de los derechos de los jóvenes y el derecho a la educación, además de la inclusión educativa de los jóvenes.
- Las perspectivas o enfoques sobre ciudadanía, salud y trabajo.



**Recogemos una reflexión de
Nuria Pérez de Lara para pensar
en el otro de las relaciones pedagógicas:**

“Acoger la diferencia en mi, mi diferencia y la del otro, las otras y los otros, supone partir de un cierto extrañamiento, de una cierta distancia, a menudo vivida como dolorosa (...) Reconocer esa necesidad del Otro (las otras, los otros) a la vez que la distancia que le separa de mí, es un aprendizaje que no puede producirse desde la rígida seguridad que nos coloca en la certeza de que los diferentes, los diversos no sólo son otros u otras, sino que además están en otra parte, fuera de nosotros, y que, cuando aparecen junto a nosotros, sólo es porque nos necesitan, ellos y ellas a nosotros.”



Para reflexionar conjuntamente sobre estas cuestiones se recuperan algunas ideas:

La metodología propuesta desde el Programa exige revisar las ideas sobre la participación y sobre la indagación. Se procura considerar la relación entre la elaboración de un proyecto de mejora educativa, y una experiencia formativa entre docentes, de democratización del conocimiento -abierto a otros actores-. En esta experiencia resulta relevante revisar los procesos de toma de decisiones en las instituciones y evaluar el papel de las diferencias en la construcción de propuestas educativas que orienten a los actores en el reconocimiento de los otros y de sí mismos como sujetos de derecho.

ciarla con un proceso de discusión colectiva preocupado porque todos, y especialmente aquellos que resultarán más afectados por las decisiones que se tomen, puedan intervenir y decirnos qué piensan sobre aquello que está por decidirse. Esa concepción muy consistente con la letra de la Constitución, puede ser un criterio para evaluar muchas decisiones de instituciones que se enmarcan en tradiciones

Participación en un proyecto educativo²⁸

Se debe reflexionar sobre creencias e ideas de democracia, de discusión colectiva, de confianza en lo público; también sobre la relación entre participación y autonomía, e incluso sobre nuestras ideas en relación con una educación orientada hacia la autonomía de las personas:

“Se pueden defender ideas muy distintas de democracia y no podemos dejar de considerarlas. Por ejemplo, cuando pensamos en la idea de la democracia, deberíamos asociar

que conciben como patología o crisis institucional a los procesos de discusión colectiva”.

Siguiendo a Gargarella se podría afirmar que muchos suscriben, en principio, una idea de democracia restringida, limitada, más bien elitista, basada en lo que se podría denominar el principio de la desconfianza: desconfianza respecto de la discusión pública y desconfianza respecto de lo que la ciudadanía puede hacer. Por el contrario, se puede defender una visión de la democracia más inclusiva y amplia, pensada a partir del principio alternativo de la confianza: confianza en el ciudadano, en las capacidades colectivas, en la discusión pública. Muchas veces en la historia se ha tendido al primer polo, comenzando una operación preocupante porque significa que el poder público adopta una visión muy restrictiva sobre la democracia.²⁹

La confianza en la discusión pública es un componente de todas las pedagogías que han trabajado activamente con el diálogo y las diferencias.

Los espacios de reflexión y los de enseñanza dan una posibilidad para poner en juego las preguntas de los equipos docentes, de los padres, de los alumnos y de otros actores. Los interrogantes sobre las situaciones problemáticas cotidianas se articulan con prejuicios, con conocimientos disciplinares y del contexto, con hipótesis de trabajo. Las preguntas plantean tensiones entre conocimiento y práctica; interpelan a otros participantes, a otros afectados, a representantes y funcionarios. Posicionan en una actitud interrogativa sobre

normas legales, ético-políticas y, también teóricas, técnicas, pedagógicas. La actitud interrogativa permite que se alojen, que se escuchen las preguntas de los otros, es indispensable en un vínculo fundamentalmente pedagógico. Se trata de participar desde y para una pedagogía de las diferencias.

El trabajo en equipo puede ser un objetivo institucional, pero es fundamentalmente una exigencia ético-política frente a cada una de las situaciones que exigen coordinación y comunicación entre diferentes sujetos y niveles jerárquicos. El trabajo en equipo como exigencia ético-política se vincula con las responsabilidades y los derechos humanos de alumnas y alumnos, de docentes, de otros individuos y grupos. Esas responsabilidades y esos derechos exigen el reconocimiento de la autonomía de todas y todos.

Una actuación autónoma requiere elegir libremente y por propia decisión la ley a la que nosotros mismos nos someteremos; se vincula con consentimiento, con decisión libre de coacción; se trata de decidir por sí mismos y no por mandatos sociales. La ley impuesta sin consentimiento, sin proceso reflexivo, hace circular violencias, comunica violencias. Los criterios contradictorios “bajados” generan un ambiente donde las violencias se expresan como desborde, locura, impotencia, etc. So-

mos individuos formados para funcionar en dispositivos sociales, para reproducirlos mediante su interiorización, para naturalizarlos. Sin embargo, también se está formado para producir novedades, para cambiar posiciones o perspectivas, para buscar alternativas. Justamente a través de la educación se daría la posibilidad del nacimiento de algo nuevo, del crecimiento como derecho humano y no como un proceso de fabricación.³⁰ Y entonces, es necesaria la autonomía, un poder que no se encuentra en forma aislada en cada sujeto, sino que se desarrolla en interacciones orientadas por exigencias éticas (respeto, reconocimiento recíproco, reparación, etc).

27 Párrafos de documento sobre metodología para la elaboración de proyectos, Equipo PNUD, 2006.

28 López, Daniel. Cfr.: El trabajo en equipo en Desarrollo de las instituciones educativas, Eustaquio Martín Rodríguez (comp.). Madrid, UNED, 2001; Donde manda Capitán, no manda marinero en Equipos Docentes Críticos, Proyectos compartidos. Buenos Aires, UTE-CTERA, 2004.

29 Gargarella, Roberto: “El derecho frente a la protesta social” Conferencia, 21 de septiembre de 2004, Biblioteca Nacional.

30 Arendt, Hannah: La condición humana. Barcelona: Paidós, 1993; cit. en Bárcena, F. y Melich, J.C.: La educación como acontecimiento ético. Barcelona, Paidós, 2000.

Anticipar las consecuencias de las acciones es un modo de ejercitar la autonomía, permite evaluar decisiones correctas. A los más pequeños de los alumnos y de los hijos se los puede educar en esta anticipación, dándoles el poder para que reflexionen sobre las decisiones que toman y las consecuencias que pueden tener.

La autonomía es ejercicio responsable de la libertad, pero sólo es posible cuando la reflexividad es efectivamente un derecho de todos, para pensar acerca de:

- la interrogación y el cuestionamiento,
- la revisión y la crítica,
- llegar a conclusiones propias,
- indagar el por qué de nuestras decisiones.
- elaborar razones que pretendan valer como leyes para cualquiera que esté en nuestra situación.

Como componente de toda construcción en la formulación de proyectos, se esbozan algunas ideas trabajadas con las instituciones, relativas a la manera en que se realizará el proceso de autoevaluación y las cuestiones a tener en cuenta para llevarlo adelante:

- documentación, instrumentos de seguimiento y/o registros que se proponen realizar;
- narrativas de docentes, alumnos u otros participantes;
- realización de algunas sistematizaciones;
- producir materiales para la difusión de la experiencia;
- registros de las reuniones o espacios de intercambio –también los virtuales- que habiliten una construcción colaborativa y la reflexión conjunta con otros participantes del proyecto a nivel provincial o nacional.





Encuentros entre docentes Talleres sobre ciudadanía

III



El objetivo de los talleres es abordar con la comunidad educativa la necesidad de garantizar el acceso a experiencias y saberes que promuevan la constitución de todos los jóvenes como sujetos y como ciudadanos, de acuerdo al principio de igualdad y no discriminación, en miras a sus posibilidades de inclusión social.

En este acápite la propuesta es compartir contenidos y discusiones que se generaron en los talleres de acuerdo a los procesos e intereses de cada una de las cinco provincias participantes. Además en cada uno de los talleres se plantea la relación entre indagación, participación y contenidos curriculares de ciudadanía, trabajo y salud para ir elaborando la propuesta del proyecto institucional de cada escuela participante.

¿Una educación de los jóvenes como personas con derechos?

El primero de los talleres se centró en la cuestión del derecho, sus correlativas implicancias en las instituciones, en los jóvenes y en la comunidad educativa. Fue un punto de partida que posibilitó la reflexión y el abordaje del tema ciudadanía desde una perspectiva abarcativa:

A partir de la primera actividad desarrollada en el taller, resultan posibles algunas preguntas: ¿Qué se espera del derecho? ¿Qué expectativas se tienen cuando se reclama por los derechos? ¿Cómo se define el derecho? ¿Y los derechos?, utilizando la siguiente frase como disparadora:

“En nuestro país, como en otros, el derecho acostumbra a hacer lo que no debe: maltrata a quienes debe cuidar, persigue a quienes debe proteger, ignora a quienes debe mayor atención, y sirve a quienes debe controlar”.³¹

³¹ Gargarella, Roberto: El derecho a la protesta: El primer derecho. Ed. Ad-Hoc, Buenos Aires, 2005.



Se podría imaginar fácilmente la trascendencia que tendría la educación si en lugar de impartir educación para los derechos humanos (lo cual de por sí ya es un logro considerable) las escuelas comenzasen a educar a los niños en tanto que personas con derechos. Esto es fácil de imaginar porque compendia lo que significa la educación basada en los derechos. Sin embargo, para convertir esta idea en una realidad es preciso identificar y abolir las prácticas que se oponen a ello, lo cual resulta bastante difícil porque no existe un seguimiento de esas prácticas, mucho menos a escala mundial. Una razón importante es la suposición de que la escolarización es un fin, en lugar de un medio, de la educación, y la suposición todavía más peligrosa de que cualquier tipo de educación es buena para los niños.

Un escolar de 10 años dijo a la Relatora Especial que todo el mundo creía saber lo que era bueno para él, pero que nadie se lo preguntaba. (*)

* Párrafo 50 extraído de Tomasevski, K.: Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación. Informe presentado por la Relatora Especial al Consejo Económico y Social de Naciones Unidas, 2004.

Entre las reflexiones y consideraciones registradas a partir de la propuesta de trabajo, se puede sintetizar que:

- a) Reclamar por el derecho supone el reconocimiento de obligaciones del Estado, de la sociedad, de los ciudadanos, de los jóvenes; son obligaciones correlativas al propio derecho.
- b) Enseñar derechos es dar tratamiento a las exigencias de cuidado, de protección, de atención a las personas y a los grupos más vulnerables, de controlar al poder y de limitar los abusos de poder.
- c) Las definiciones de pedagogía y derechos se encuentran relacionadas, pues la pedagogía también se propone cuidar, proteger, atender a individuos y grupos vulnerables; y la educación procura asegurar la igualdad.
- d) En pedagogía y en derecho es central el derecho a ser escuchado.



El carácter integral de la educación en la constitución de sujetos de derecho



El derecho a la educación invalida la dicotomía de los derechos humanos que separa los derechos civiles y políticos de los derechos económicos, sociales y culturales, ya que los engloba a todos al afirmar y afianzar la universalidad conceptual de esos derechos negándose a aceptar que la desigualdad y la pobreza sean fenómenos ineluctables. Se han realizado progresos gracias a la aceptación casi mundial de los derechos del niño, que son por definición intersectoriales, y al compromiso de promover en el plano mundial la igualdad entre los sexos, para lo cual es necesario unificar unas categorías de derechos cuya separación resulta artificial. Es preciso adoptar medidas adicionales para elaborar y poner en práctica una estrategia integral encaminada a eliminar la discriminación por motivos de sexo en relación con el derecho a la educación y los derechos humanos en esa esfera potenciando el disfrute de todos los derechos y libertades mediante la educación. (*)

* Párrafo 29 extraído de Tomasevski, K.: Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación. Informe presentado por la Relatora Especial al Consejo Económico y Social de Naciones Unidas, 2004.



Por otro lado, la propuesta de contenidos desarrollada también se preguntaba:

- **¿Cómo se concibe el derecho a la educación?**

En el taller se compartieron algunos párrafos del Informe sobre el Derecho a la Educación, presentado en enero de 2004 por la ex relatora especial de Naciones Unidas, Katarina Tomasevski.

La selección de los párrafos trabajados apuntó a lograr la reflexión respecto a concepciones centrales en relación a:

- **la importancia del derecho a la educación**
- **la necesidad de escuchar la voz de los jóvenes**
- **el derecho a la identidad.**
- **la eliminación de la discriminación.**

Saber quienes somos:
el derecho a la identidad

La UNESCO forjó en 1978 el concepto del derecho a ser diferente y postuló que "todos los individuos y los grupos tienen derecho a ser diferentes, a considerarse y ser considerados como tales".³² Albie Sachs amplió esta idea en el año 2000 al afirmar el derecho de las personas a ser quienes son sin que se las obligue a subordinarse a las normas culturales y religiosas de otros.³³ La normativa internacional en materia de derechos humanos exige que el anterior requisito de que el niño se adapte al tipo de educación disponible se sustituya por el de la adaptación de la educación al interés superior de cada niño. En nuestro imperfecto mundo, el derecho de cada niño a ser considerado y respetado como diferente sigue siendo un sueño lejano. En la práctica, los niños se ven reducidos a los pocos criterios que son objeto de seguimiento y se toman en cuenta al formular las leyes y políticas educativas. Esos criterios son con frecuencia únicamente el sexo y la edad, raramente la discapacidad y sólo algunas veces el idioma materno, la religión, la raza o el origen. Así pues, la siguiente medida que se debería tomar es adaptar la educación para que pueda tratar a los niños como individuos en lugar de como meros portadores de determinados rasgos étnicos o religiosos. (*)

* Párrafo 54 extraído de Tomasevski, K.: Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación. Informe presentado por la Relatora Especial al Consejo Económico y Social de Naciones Unidas, 2004.

32. UNESCO, Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 27 de noviembre de 1978, párrafo 2 del artículo 1.

33. Tribunal Constitucional de Sudáfrica, Christian Education South Africa v. Minister of Education, caso CCT 4/00, sentencia de 18 de agosto de 2000, párr. 24.

Eliminación de la discriminación: un reto constante



Aunque la prohibición internacional de la discriminación tiende a reproducirse en la mayoría de las legislaciones nacionales, la eliminación de la discriminación es un reto inmenso en todas partes.

La prohibición de la denegación de la educación a un niño por motivos de sexo, pertenencia a una minoría o discapacidad -o por todos ellos- es sólo el primer paso hacia la afirmación de la universalidad del derecho a la educación y la consiguiente obligación de establecer sistemas educativos que abarquen a todos los niños. Este primer paso, la prohibición oficial de la discriminación, debe ser seguido por medidas adicionales para reparar las secuelas de esas denegaciones.

El cumplimiento en abril de 2004 del 50° aniversario del caso *Brown v. Board of Education of Topeka* nos recuerda la memorable declaración del Tribunal Supremo de los Estados Unidos de América de que las escuelas separadas nunca son igualitarias, y obliga a echar una mirada al camino andado en los cinco últimos decenios.³⁴ La controversia suscitada por las medidas de acción afirmativa en la educación en los Estados Unidos (véase el documento E/C-N.4/2002/60/Add.1, párrs. 50 a 53) ilustra la elección que se plantea entre lo que algunos han descrito como inversión de la discriminación y otros como discriminación inversa. Una mirada al último medio siglo muestra que movimientos poderosos se opusieron a la segregación racial y lograron que se prohibiera la discriminación racial y se impusiese a los gobiernos la obligación de eliminarla. Sin embargo, en lugar de desaparecer, la segregación ha cambiado. Los límites de la pertenencia ya no se establecen en la ley, sino que quedan determinados por el poder adquisitivo y se pone de manifiesto en el perfil racial de la segregación residencial y en la matriculación de las escuelas privadas. (*)



* Párrafos 55 y 56 extraído de Tomasevski, K.: Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación. Informe presentado por la Relatora Especial al Consejo Económico y Social de Naciones Unidas, 2004.

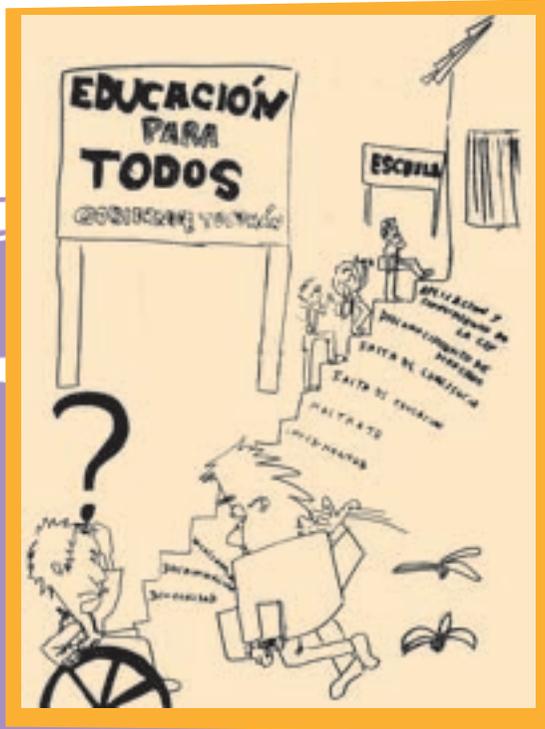
34. Tomasevski, K., *Education Denied: Costs and Remedies*, Zed Books, Londres, 2003, págs. 145 a 147.

Producciones del primer taller de ciudadanía

Reunidos en grupos interinstitucionales, se elaboraron afiches que debían expresar con sentido del humor las discusiones o las distintas ideas que se intercambiaron, tomando como base el informe de Katarina Tomasevski.

Producción de afiches en
Talleres para docentes
de Tucumán.





Los encuentros en los talleres permitieron visualizar que desde los espacios educativos no son frecuentes las enseñanzas reativas al derecho. Algunas de las reflexiones fueron:

- *“a pesar que lo utilizamos a conciencia, deberíamos ser más sistemáticos e incluirlo en la próxima elaboración del PEI”.*
- *“el trabajo dio lugar a la reflexión sobre los proyectos de ciudadanía en el sentido de si son un espacio para intentar que “el otro” haga lo que considero que tiene que hacer, asistir, ser disciplinado, etc. También en relación con el comportamiento esperado de los colegas:*

***¿nos ocupamos de lo que es nuestra responsabilidad?
¿aceptamos a los chicos?
¿qué hacer con la “no aceptación” de los padres
hacia los chicos?”***

- En el segundo de los talleres planteados, los lineamientos de trabajo se focalizaron en el principio de igualdad y de no discriminación y en la participación de los docentes en la elaboración de proyectos institucionales que comprenden, como objetivo, la inclusión de los jóvenes.

El contenido de la propuesta de trabajo surgió de la necesidad de analizar los procesos de producción de desigualdades para accionar contra la discriminación. Como consecuencia, la participación se dió como condición imprescindible para comenzar a reflexionar sobre las desigualdades, ponderar la diferencia y la diversidad en el tránsito hacia la inclusión socio-educativa.

En este sentido, se intercambiaron ideas sobre las situaciones de discriminación y sobre la posibilidad de plantear estrategias educativas para modificar las situaciones de desigualdad desde los ejes curriculares del presente proyecto (ciudadanía, salud y trabajo).

Producció del taller desenvolupat en
la ciutat de Paso de los Libres



Tomando como base un texto de Mary Beloff³⁵ se diferenciò el modelo tutelar, de la situació irregular, del modelo de protecció integral. A partir de la identificació de ejemplos de discriminació de adultos a jóvenes (incluyendo la discriminació por parte del Estado) y entre jóvenes, se repensó la incidencia de estos modelos en las prácticas discriminatorias y en su vinculación con los ejes curriculares de salud, trabajo y ciudadanía, que atraviesan el Programa.

35. Beloff, Mary, Los derechos del niño en el sistema interamericano, Editores del Puerto, Bs. As., 2004.

EJES DE ANALISIS COMPARATIVO	MODELO TUTELAR	MODELO DE PROTECCION INTEGRAL
Características del destinatario de las normas e instituciones	<ul style="list-style-type: none"> • “Menores” • Incompletos • Incapaces • Objetos de protección • Infancia fragmentada • No importa la opinión del niño 	<ul style="list-style-type: none"> • Niños y jóvenes/ adolescentes • Personas en desarrollo • Capaces relativos • Sujetos de derecho • Universalidad de la infancia • Es central la opinión del niño
Supuestos que habilitan la intervención estatal	<ul style="list-style-type: none"> • “situación de riesgo o peligro moral o material” o “situación irregular” o “circunstancias especialmente difíciles” • “menor en situación irregular” 	<ul style="list-style-type: none"> • Derechos amenazados o violados • Adultos, instituciones y servicios en “situación irregular”
Características de la respuesta estatal	<ul style="list-style-type: none"> • Centralización • Lo asistencial confundido con lo penal • Judicialización 	<ul style="list-style-type: none"> • Descentralización • Lo asistencial separado de lo penal • Desjudicialización

La protección integral, tarea de la pedagogía y el derecho

Para reflexionar sobre el paralelismo entre pedagogía y derechos durante los talleres, el texto de Nuria Pérez de Lara resultó de mucha ayuda, pues se aproxima a las claves sobre la relación pedagógica que tiene sus raíces en la historia vincular, en los primeros afectos y en las experiencias de aprender a estar con otros y entre otros, donde se localizan los aprendizajes más dolorosos (de pérdidas, de procesos de discriminación, de vulneración de derechos) y los más satisfactorios. Entonces, la pregunta que surge es ¿qué relaciones se pueden expresar al respecto de las prácticas educativas de la sociedad y de la escuela? Algunas de las relaciones, entre otras son:

- Los problemas en torno a los alumnos que tradicionalmente cuestionan las propuestas pedagógicas; (y la exclusión de esos alumnos).
- Las experiencias relativas a la pedagogía de la diversidad y su relación con el nacimiento: ¿debe haber comienzo de algo nuevo en el acto educativo?
- ¿Qué sucede en las prácticas educativas con la presencia del otro como diferente, como experiencia de la diferencia?
- ¿Qué ideas de “normalidad” se tienen?
- La revisión de las percepciones acerca de lo que tiene que tener el alumno para ser completo: “ser alumno de esta escuela”.

Presencias que cuestionan

El Otro de la Pedagogía para mí es aquel o aquella alumna, aquellos o aquellas alumnas que con sus modos de ser, de moverse, de mirar, de sentir, de oír, de escuchar, de expresarse, la enfrentan a su metodología, su didáctica y su concepción de la relación educativa en forma de problema. Aquellas alumnas y alumnos, que desde sus modos de estar en el mundo la cuestionan, porque hacen tambalear sus principios con su sola presencia en las aulas.

No nos ha de extrañar que todas esas alumnas y alumnos otros y otras, fueran excluidos durante siglos de la Pedagogía e incluidos en un afuera de la disciplina y de sus instituciones normalizadas bajo el epígrafe de Educación Especial y separados del resto de alumnas y alumnos en las Escuelas especiales...

Escuelas especiales y normalizadas, educación segregada o inclusiva, siempre han habido maestras y maestros, que hicieron de la relación un encuentro que supiera acoger a cada uno y cada una en su singularidad -un lugar en la escuela y un lugar en el mundo para sus alumnos y alumnas.*

* Extracto de Pérez de Lara, Nuria: Escuchar al otro dentro de sí. Buenos Aires, Conferencia en FLACSO, 2006.



Pedagogía de la diversidad

La pedagogía oficial (neutra) pretende llegar a la que llaman Pedagogía de la Diversidad sin haber realizado los pasos necesarios desde la experiencia vivida y pensada, quizás no se trate de un saber completamente nuevo sino bien de un saber que está en nosotras si sabemos mirar la realidad de nuestros cuerpos y de nuestras vidas acercándonos al origen. Un origen que nos habla del nacimiento, es decir, de cómo nuestras vidas han llegado a ocupar un lugar en el mundo entre los y las demás.

En definitiva, se trata de reencontrar la realidad inscrita en nuestros cuerpos desde el nacimiento: todos, mujeres y hombres, nacemos en relación a una mujer cuya mirada se vincula ya a otros hombres y mujeres, en primer lugar a otro hombre, el que hizo posible la creación de una nueva vida por parte de esa mujer.

Esa mirada de la madre, esas palabras con que la acompaña, es la que posibilita que todo nacimiento sea nuevo y a la vez que todo nacimiento acoja el sentido de un "entre nosotros" sexuado, un entre nosotros y nosotras marcado originariamente por la acogida de la diferencia. (*)

* Extracto de Pérez de Lara, Nuria: Escuchar al otro dentro de sí. Buenos Aires, Conferencia en FLACSO, 2006.

La experiencia de acoger la diferencia

Acoger la diferencia en mi, mi diferencia y la del otro, las Otras y los otros, supone partir de un cierto extrañamiento, de una cierta distancia, a menudo vivida como dolorosa; en principio, la separación, el no saber, el misterio y sólo un posible vínculo, el de saber que les necesito y, por lo tanto, el de saber que debo entrar en relación con él, debo hablarle, debo escucharle y aceptar su palabra como otra, así le amo; si el Otro no estuviera ahí no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana.

Reconocer esa necesidad del Otro (las otras, los otros) a la vez que la distancia que le separa de mi, es un aprendizaje que no puede producirse desde la rígida seguridad que nos coloca en la certeza de que los diferentes, los diversos no sólo son otros u otras, sino que además están en otra parte, fuera de nosotros, y que, cuando aparecen junto a nosotros, sólo es porque nos necesitan, ellos y ellas a nosotros.

Sin el reconocimiento de esa experiencia y el saber que de ella nace, el Otro -los otros, las otras- verdaderamente, pareció no haber estado nunca ahí, pues la objetividad universal del Sujeto humano como uno y único le había excluido del tiempo. Sólo así puedo entender la pregunta por el Otro de la Pedagogía, que no es un otro asexuado, universal e indiferenciado sino que son otros y otras... (*)

* Extracto de Pérez de Lara, Nuria: Escuchar al otro dentro de sí. Buenos Aires, Conferencia en FLACSO, 2006.



“Todo ser es completo por el mero hecho de existir”

De los niños y niñas aprendí lo que Pessoa nos dice en sus versos: "Basta existir para sentirse completo... todo ser es completo por el mero hecho de existir". En efecto, esos niños y esas niñas empezaron a mostrarme, sus ganas de vivir, sus ganas de jugar, su ser completamente niños y niñas, hasta el punto de hacerme olvidar por momentos, su aspecto físico, sus deficiencias, sus diagnósticos y pronósticos, hasta el punto incluso de hacerme, sencillamente, poner en cuestión todo lo estudiado en la universidad al respecto e inventar con ellos nuevos modos de enseñar y aprender. Aprendí de aquellas niñas y niños que la vida nunca debe retroceder atemorizada y quedarse sin masa porque la suya, la de ellas y ellos, no lo hacía... en un seminario junto a familiares de niños y niñas afectados por los ahora llamados Trastornos del Espectro Autista realizado el mes de marzo de 2004, una madre lo expresaba así". Estoy harta de mirar a mi hija como autista, tengo ganas de poder ver sus tonterías como lo que son, tonterías como las de los demás niños, tengo ganas de poder ser su mamá, sólo su mamá... al fin y al cabo cuando miro las vidas de las demás familias... las vidas normales, no las veo tan diferentes a la mía".

Sus palabras reflejaban su deseo de ser madre de una niña como algo distinto a su "deber"... cuando alguien entra en relación con esa madre, la escucha y otorga autoridad a sus palabras, alguien entra en relación con ese niño, le escucha y confía en sus capacidades, entonces, las barreras del saber experto se retiran, se derrumban y comienza otra vida, se produce el renacimiento. No se trata de un efecto mecánico sino de algo que acontece dentro de sí en cada cual; no se trata tampoco de un camino de rosas basado sólo en la aceptación sino de un arduo camino en el que partiendo de sí, siendo "quién se es", poniéndose en juego enteramente, la o el profesional, el o la maestra logran que se ponga en juego enteramente la capacidad de relación de los y las demás. Y en este ponerse en juego cada cual arriesga todo su ser que se transforma, no sin dolor pero también con alegría, al estar plenamente con otros. (*)

* Extracto de Pérez de Lara, Nuria: Escuchar al otro dentro de sí. Buenos Aires, Conferencia en FLACSO, 2006.

Participación de los docentes en la formulación de proyectos institucionales

En los talleres se realizaron actividades orientadas a revisar los proyectos institucionales, repensados en el marco de este Programa, y se propusieron mejoras e iniciativas en la creación de espacios curriculares de formación ciudadana, salud y trabajo. En estos espacios la activa participación de los docentes en la elaboración y el sostenimiento de los proyectos educativos resultó imprescindible.

Entre otras cuestiones se reflexionó sobre los miembros del equipo que debían asumir responsabilidades en acciones educativas para la coordinación de trabajos con otras instituciones educativas; si la relación entre los equipos directivos y los docentes responsables de cada una de las líneas de acción favorecía el sostenimiento del proyecto; la actitud de apoyo, cooperación, indiferencia de otros colegas que asumían un papel de observadores.

En todas las consideraciones relativas a la participación se dieron referencias a la formación y al compromiso ciudadano. Entre los temas abordados se destacan:

a) Los docentes expresaron su interés en los resultados de las entrevistas a los jóvenes. Entre otros temas, para varias instituciones fue importante retomar las inquietudes artísticas y culturales y plantear iniciativas para los espacios curriculares de los jóvenes que respondieran a esas inquietudes. También se generaron intercambios sobre la manera en que cada institución y cada docente escuchaban las necesidades y las voces de los adolescentes. Algunos se sorprendían por las respuestas y comentaban que “no es lo que me esperaba”, “no refleja la idea que tengo de mis alumnos”. Otros encontraban fundamento para abrir debates sobre problemas postergados, reiterados y para hacer propuestas en las cuales “los alumnos sean escuchados”.

b) ¿Qué responsabilidades asumen los docentes en la interpretación de las necesidades e intereses de los jóvenes? Los participantes se han preguntado sobre el dispositivo de las entrevistas: quiénes hicieron las preguntas y los registros, de qué manera, con qué lineamientos, si hubo selección de alumnos, con qué criterios. Es decir, se analizaron las condiciones en las cuales los jóvenes se

En un contexto en el cual es frecuente que las voces sean escuchadas para culpabilizar al otro o para identificar el reclamo de los derechos como una actitud irresponsable, se ha acordado que escuchar al otro es parte del encuadre pedagógico para que todos los participantes asuman responsabilidades, realicen un ejercicio de autonomía y exijan igualdad de oportunidades.

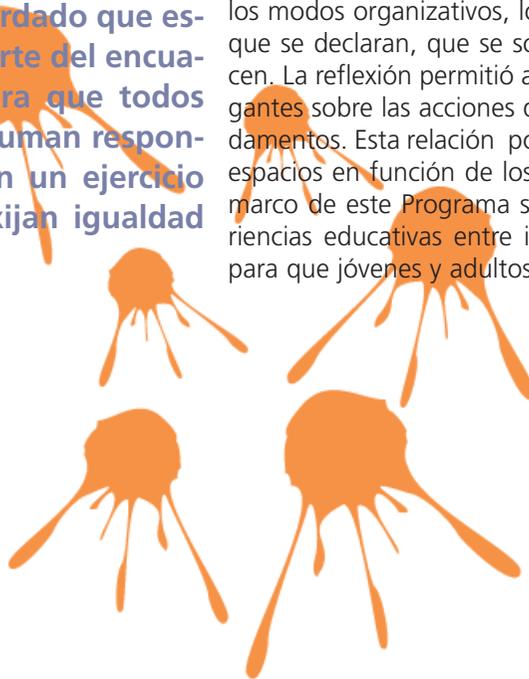
expresaron, el ambiente de libertad de expresión y sus obstáculos, el proceso de sistematización. En este sentido, se considera valiosa, la idea de que oír a los jóvenes no significa desresponsabilización.

c) Las preguntas sobre qué escuelas se quieren y qué escuelas necesitan los alumnos se relacionaron con los modos organizativos, los criterios y los principios que se declaran, que se sostienen, que se contradicen. La reflexión permitió articular y plantear interrogantes sobre las acciones que se priorizan y sus fundamentos. Esta relación posibilitó una revisión de los espacios en función de los criterios acordados en el marco de este Programa sobre el valor de las experiencias educativas entre instituciones que trabajan para que jóvenes y adultos no discriminemos.

¿Qué escuela queremos?

¿Qué escuela quieren nuestros alumnos?

¡Una escuela sin discriminación!!!





Indagación con los jóvenes



IV

indagaciones

indagaciones

Se han realizado indagaciones a más de doscientos jóvenes en las cinco provincias seleccionadas para esta experiencia (Corrientes, Chubut, Entre Ríos, La Rioja y Tucumán). Entre otros temas, los estudiantes entrevistados han podido expresarse sobre el derecho a la participación. Esas voces y otros datos que aporta este Programa, permiten preguntarse sobre la transformación del modelo tutelar y sobre las exigencias de protagonismo para que los jóvenes sean reconocidos como verdaderos sujetos de derechos.

Desde la práctica educativa es trascendente preguntarse acerca de las culturas que producen los y las jóvenes que asisten o desean asistir a las escuelas y, porque no, de los que no asisten pero debieran hacerlo. En cualquiera de las situaciones enumeradas, vincularse con sus expresiones, deseos, formas de ver el mundo y las explicaciones que dan a sus actos, sin que signifique necesariamente comulgar con sus opiniones, exige un compromiso de los adultos y una diferenciación de responsabilidades.

indagaciones

indagaciones

Conocer las actividades realizadas y las deseadas

Una de las propuestas de intervención desde las indagaciones a los jóvenes, fue conocer cuáles son las actividades que ellos realizan desde los distintos tipos de escuelas que participan del Programa. En el análisis de los datos, la actividad más frecuente que los jóvenes nombran consiste en practicar deportes y, en segunda instancia, escuchar música. Sin embargo, en virtud de las siguientes opciones, puede destacarse la presencia del trabajo y las tareas del hogar como algo distintivo del grupo de jóvenes de educación especial. Por otro lado, cuando se hace la comparación por género, no se encuentran diferencias importantes en las primeras opciones, pero en las últimas, las mujeres nombran “bailar” como una actividad practicada, y los hombres, “trabajar”.

Una de las actividades y experiencias culturales juveniles es la relación con el grupo de pares. Los grupos de amigos o compañeros, en la etapa de la adolescencia y la juventud, son pilares de contención y construcción de la identidad. Analizando este tema, se indagó si los jóvenes tienen o no amigos y dónde los conocieron. Según las encuestas, los jóvenes contestan masivamente tener amigos y conocer a sus amigos indistintamente en la escuela y en el barrio. En este sentido, no se encuentran diferencias relevantes entre las distintas modalidades educativas.

Considerando a los jóvenes como constructores de su propia cultura, se pensó preguntarles en qué ocasiones están contentos. Esta pregunta llamó la atención en los talleres con directivos y con trabajadores de campo: “la pregunta más sencilla, más profunda y menos preguntada”- dijeron algunos.



Los jóvenes expresan principalmente disfrutar de estar con amigos, hacer lo que les gusta, jugar, practicar deportes y estar en familia. Muy pocos chicos, se refirieron a estar en la escuela o trabajar como actividades que los ponen contentos.

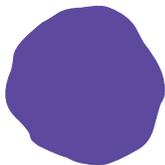




La participación ciudadana

Uno de los objetivos del proyecto es incentivar la participación en las instituciones educativas generando espacios de puesta en común de experiencias y movilización de intereses, opiniones y expectativas de los jóvenes para intervenir promoviendo ciudadanía. Por lo tanto, desde las indagaciones se propuso analizar cuáles son las modalidades de participación de los adolescentes y jóvenes, y en particular de los jóvenes con n.e.e., en las distintas culturas juveniles, no sólo interrogando sobre la participación efectiva en distintas actividades, sino en la percepción de la necesidad de participar en ciertas instituciones.

Al igual que todos los jóvenes, los alumnos con n.e.e. viven y transitan circuitos familiares, problemáticas sociales y comunitarias. Sin embargo, no resulta del todo claro en qué medida tienen garantizado el acceso a las experiencias comunitarias juveniles.



Una de las preguntas en el marco de este Programa, es ¿en qué puede aportar la escuela para promover más prácticas inclusivas tanto familiares, como en la calle, en los clubes, en los recitales y en todos aquellos espacios que habitan los jóvenes?

En este sentido, se les preguntó a los jóvenes si frecuentan clubes y si hacen actividad física diferente de la que practican en la escuela. Cuando se los interrogó acerca de la frecuencia de su concurrencia a clubes, son mayoría los jóvenes que nunca concurren. Si nos concentramos en los jóvenes que comentaron participar de actividades en clubes permanentemente, son los varones y los alumnos y alumnas de escuela común los que más concurren a clubes. En cuanto a la práctica de alguna actividad física, los grupos que más actividad realizan son los varones y los alumnos de escuela común.

Con respecto a la frecuencia e intensidad de la participación en distintas organizaciones sociales, considerando el total de la población encuestada, se nombró al club y a la iglesia como las instituciones en las que más se participa a veces o permanentemente, superando el 60% del total. Comparando las respuestas de todos los jóvenes, se puede expresar que los jóvenes que asis-

ten a las escuelas de modalidad especial participan en mayor medida de actividades en centros artísticos. Comparando entre varones y mujeres, es posible señalar que las mujeres han contestado más frecuentemente que nunca participan de actividades en clubes, mientras que los varones contestaron más frecuentemente que nunca participan en el desarrollo de actividades en centros artísticos y comunitarios.

En cambio, gran parte de los jóvenes encuestados contestan que nunca participan en sindicatos (81%), en partidos políticos (77%), en organizaciones barriales (72%) y en centros de estudiantes (70%).

Hasta aquí la referencia a las respuestas relativas a la participación efectiva, aunque si se enfoca en la intención o deseo de participar de alguno de los ámbitos, es posible visualizar que no hay grandes diferencias por modalidades educativas, mientras que si se dan diferencias en virtud del género: son las mujeres las que presentan una mayor predisposición a la participación.

Vale la pena señalar que en las organizaciones asociadas con las instancias de participación (ciudadana, política y sindical) se detectó una menor participación de los jóvenes. En partidos políticos, sindicatos y organizaciones barriales no sólo no participan (tanto jóvenes de diferentes tipo de escuelas, como de distinto sexo), sino que manifiestan explícitamente no considerar importante la participación. Más del 50% de los entrevistados declaran su indiferencia o consideran perjudiciales a los partidos políticos y sindicatos; un 21% expresa su indiferencia hacia los Centros de estudiantes.



Más del 70 % de los jóvenes manifestó que es muy importante o importante participar, en Clubes (82%), en Centros comunitarios (71%), en iglesias (71%), en Centros artísticos (69%). En Centros de estudiantes, el 61% se mostró interesado. En el otro extremo, sólo alrededor del 20% manifestó un interés por la participación en sindicatos y partidos políticos.





El conocimiento sobre algunos temas relativos a la salud

La salud y la información sobre su preservación comprenden una necesidad esencial que todo joven tiene. Por lo tanto, la indagación también se concentró en analizar qué conocimientos tienen los distintos grupos de jóvenes sobre temas como: embarazo adolescente, nutrición, enfermedades de transmisión sexual, prevención de adicciones y accidentes. Asimismo, se preguntó por la fuente de dicha información, entre otras cuestiones.

Según el análisis de los primeros datos, cuando se les pregunta sobre qué conocimiento tienen del cuidado de su salud, los jóvenes que asisten a la modalidad de educación especial manifiestan no tener información, en una cantidad de casos significativamente superior, respecto del resto de los jóvenes entrevistados. En el caso de la comparación por sexo, no hay diferencias marcadas, con excepción de la pregunta sobre el embarazo adolescente, en la cual aparece una mayor cantidad de casos de hombres que no tienen información.

Cuando se indaga sobre las fuentes de información, las más nombradas en todos los grupos son la familia y la escuela. Los medios de comunicación figuran como la alternativa menos mencionada.

En relación a la pregunta “¿Pueden ir solos al médico?”, son los jóvenes con n.e.e. los que responden en un porcentaje significativamente mayor que “no” y, comparando los sexos, son los varones los que responden mayoritariamente de manera negativa.

La reflexión sobre problemas y derechos de los jóvenes

Pensando a la juventud como una etapa con características propias, se indagó sobre cuáles son los problemas que los jóvenes sienten como más preocupantes y cuáles son las necesidades que identifican.

En cuanto al reconocimiento de problemas y necesidades, los datos analizados nos dicen que un mayor porcentaje de jóvenes con n.e.e., enuncia desconocer el tema o no contesta. Agrupando los problemas expresados, son el alcohol y las drogas los que importan más a los jóvenes de escuela común; y la violencia preocupa en mayor porcentaje a los jóvenes de escuela especial. Un dato a destacar es que el problema de la discriminación sólo resulta seleccionado entre las últimas opciones, por una pequeña cantidad de jóvenes y es más notable su presencia entre los jóvenes que asisten a las escuelas comunes. En cuanto a hombres y mujeres, no se encuentran diferencias significativas en los problemas que más les importan.

Teniendo en cuenta a la juventud como una de las etapas privilegiadas de construcción de ciudadanía, en la que los sujetos comienzan a tomar contacto con algunos derechos y obligaciones de las que antes no participaban o que se redefinen en función de esta nueva etapa de la vida, vale la pena indagar acerca de cuáles son los derechos de los jóvenes que más conocen, cuáles consideran

que son respetados y cuáles no, y qué medios de defensa de sus derechos piensan los jóvenes que son posibles de practicar.

Muchos jóvenes no han respondido o han tenido dificultades en responder a la pregunta por cuáles son sus derechos, según comentarios de los entrevistadores. Analizando los datos de las encuestas, lo que aparece en primer lugar cuando se les pregunta por los derechos que más se respetan, es la ignorancia acerca del tema.

Por otra parte, cuando se pregunta por los derechos de los jóvenes que menos se respetan, en las primeras opciones también expresan no saber, luego citan los derechos a no ser discriminados y a expresar sus opiniones. Entre las últimas opciones se encuentran el derecho a elegir su religión, a un medio ambiente saludable, a la salud, a la participación.

Al respecto de las acciones que deberían efectuar para hacer valer sus derechos, las respuestas indican que los jóvenes no saben qué deben hacer. Luego, "juntarse con otros" es la acción que enuncia la mayoría de los chicos. En última instancia, los jóvenes nombran a la escuela y a la familia como ámbitos donde es posible defender sus derechos, informarse y proponer leyes; y, como última opción, participar de actividades comunitarias.



El derecho a la educación es nombrado por los jóvenes como el derecho más respetado. Los derechos que menos fueron nombrados como respetados son: el derecho a una familia, a un nombre, a la identidad y al voto.





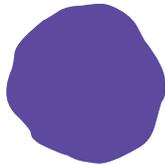
Participación en actividades vinculadas al arte, la cultura y al trabajo

Para aportar al conocimiento de las distintas culturas juveniles, es interesante indagar sobre las características de su participación en el mundo del arte y la cultura. En relación a estos temas, los jóvenes respondieron sobre sus preferencias musicales. Si escuchan radio o miran televisión, cuáles son sus programas preferidos, si van al cine, al teatro, a recitales y si participan de alguna actividad artística. Si bien la etapa de la juventud no se caracteriza por la participación en el mundo del trabajo, también se incluyó la pregunta sobre la experiencia laboral: si trabajan o han trabajado alguna vez.

En relación al mundo del trabajo, los jóvenes de la escuela especial -varones- son los que presentan una participación significativamente mayor en el mundo laboral.

Cuando se les preguntó a los jóvenes si leían diarios o libros, la mayoría respondió de manera afirmativa. Sin embargo, al hacer la comparación por tipo de escuela, son más los chicos de escuela especial los que cuentan que no leen diarios ni leyeron libros en los últimos dos años. Indagando qué sección del diario les interesa más, dentro de los que sí leen, la mayoría nombró la sección de deportes y de noticias populares como las más leídas. En cuanto a las últimas opciones, son las secciones nacionales e internacionales las que se enunciaron menor cantidad de veces.

Con respecto al tipo de programas que más miran en televisión, los de ficción, periodísticos y deportivos están en primer lugar, mientras que las películas y los programas culturales son los menos nombrados. Cuando se les preguntó por las actividades artísticas de las que participan, más de la mitad respondieron que no hacen actividades artísticas y, entre los que sí practican alguna, nombraron a la pintura, la danza y la música en primer lugar.



Algunas respuestas de las indagaciones institucionales para comparar con las voces de los jóvenes

Las actividades que más entretienen a los jóvenes en la actualidad y las que desean hacer y no hacen: si se analizan los datos de las encuestas institucionales se puede notar que los adultos coinciden con los jóvenes que escuchar música, bailar, chatear constituyen las actividades preferidas de estos últimos. Una diferencia significativa es que en las indagaciones institucionales no se nombra practicar deportes como una de las principales actividades que entretienen a los jóvenes. En cuanto a las últimas opciones, “ir a la escuela” aparece mencionada en mayor medida en escuelas de modalidad Especial y “trabajar” sigue siendo una de las actividades que entretienen, distintivamente a jóvenes con n.e.e, según sus docentes.

Las actividades que les gustaría hacer y no hacen: los docentes estiman que hacer deportes, escuchar, componer o tocar música y trabajar son las actividades enunciadas en las primeras opciones. Además los adultos nombran comprar ropa, estar o salir con la familia, actuar, pintar o dibujar como actividades que los jóvenes no hacen pero les gustaría realizar.

En cuanto a la percepción de los principales problemas que tienen los jóvenes: en la indagación a instituciones, un porcentaje importante (30%)

de docentes de escuela especial no contesta. De los adultos de ambos tipos de escuela que sí lo hacen, tanto el alcohol como la violencia se encuentran nombrados como problemas de los jóvenes que son considerados importantes, en una alta cantidad de ocasiones. A su vez, mencionan a la delincuencia y a la situación económica en varias ocasiones como un problema preocupante para los jóvenes. En las últimas opciones refieren al acceso a la salud, educación superior, trabajo y vivienda como problemas importantes que no son expresados por los jóvenes. También la discriminación aparece como problema preocupante, sin marcadas diferencias entre tipo de escuela, aunque es mayor la presencia de este problema para los docentes de escuela especial.

En lo relativo a la información que los jóvenes obtienen sobre el cuidado de la salud: al entrevistar a los docentes de las instituciones, principalmente se nombraron a las charlas con profesionales de la salud y a los contenidos curriculares como fuentes de información, y sin hacer referencia a los medios de comunicación ni a la familia.

Participación en el mundo del trabajo: en la indagación a instituciones, una cantidad considerable de adultos no brindó respuesta alguna a esta pregunta (20, 25%).





Las voces escuchadas y la justificación en uno de los proyectos *

La problemática referenciada en los datos arrojados en la indagación a los jóvenes cruza a las instituciones y a las poblaciones de las escuelas con adolescentes, jóvenes y/ o adultos en las cuales se puede observar un grado de vulnerabilidad alto referido a su participación ciudadana, acceso a la información, a la salud y al trabajo, ligado a sus derechos.

Para el desarrollo de la propuesta cada escuela que participa del programa pensó un eje de trabajo y puntos de articulación para la implementación de la experiencia.

La Escuela de Educación Especial y Capacitación Laboral N° 521 frente a la posibilidad de crear y construir un nuevo espacio y teniendo en cuenta lo expresado en el diagnóstico (necesidades e intereses) por los jóvenes, consideró la idea de formar talleres de expresión artística en donde el arte, el juego, la imaginación, la creatividad sean los mediadores entre el joven, la realidad y la construcción de la ciudadanía, el cuidado de la salud, la comprensión del mundo contemporáneo, el acceso a lo cultural y la educación para el trabajo.

Al hablar de los jóvenes hablamos de amores, rebeldías, decepciones, dudas, miedos, estados de confusión, impotencia y angustia, pero también hablamos de futuros y proyectos en un contexto sociocultural en crisis, en el que el adulto es quien debe acompañar y sostener al joven en este encuentro de un lugar en el mundo.

¿Por qué se elige la expresión artística? Para favorecer y alcanzar diversos aspectos como: la comunicación y las relaciones interpersonales, la adecuación a la realidad, el mayor desenvolvimiento en la actuación con el entorno, la autonomía en el movimiento y en el lenguaje, mayor autoestima, posibilita la integración social, y la identidad.

La otra línea de trabajo se aborda desde los Espacios Curriculares de Articulación Pedagógicos en donde los ejes se sitúan en los derechos de el/la joven en la ciudadanía, la salud y el trabajo, como directrices de toda la propuesta curricular.

La propuesta pedagógica es una trama que se pone en acción con el conjunto de los actores institucionales en una doble mirada, la del trabajo con los jóvenes y con el equipo docente, en la reflexión crítica de la acción pedagógica al interior de la institución y en el trabajo interinstitucional desde el que se implica a docentes y a jóvenes en miras a una sociedad más justa, que propicie entornos de aprendizaje inclusivos.

* Escuela de Educación Especial 521, Comodoro Rivadavia provincia de Chubut, Proyecto Institucional 2007.



Participación de los jóvenes, algunos marcos legales que orientan la participación en el contexto de la Convención





Recordar la propuesta de cambio de modelo

El cambio de modelo en la consagración de los derechos de los niños y los jóvenes lleva a retomar interrogantes sobre la posibilidad de transformación de una cultura tutelar en otra de la protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes. En este sentido, se trata de recuperar y repensar cuestiones relacionadas con nuevas leyes, instituciones y prácticas que, en algunos casos, reproducen la lógica tutelar.

El nuevo modelo de protección integral representa una ruptura con el modelo tutelar. Actualmente, no son las condiciones personales de los niños las que habilitan al Estado a intervenir, sino una conducta delictiva concreta. La protección y garantía de los derechos económicos, sociales y culturales de una persona menor de 18 años no es más tarea de la justicia penal.³⁶

Desde la protección integral, niños y jóvenes son definidos como sujetos de pleno derecho, personas cuya singularidad es estar creciendo. De todos los derechos uno que estructura la lógica de la protección integral es el derecho a ser oído y a que sus opiniones sean tenidas en cuenta.

La transformación de una cultura tutelar en una de la protección integral exige la participación de personas, grupos y organizaciones. La protección integral implica ser sujetos de pleno derecho y el respeto por todos los derechos de las personas. Al mismo tiempo, la infancia posee una singularidad que puede caracterizarse como etapa de crecimiento en la cual el Estado y los adultos deberían promover la participación de niñas, niños y jóvenes. Para la posición sostenida aquí, resulta central plantear el derecho a la educación íntimamente vinculado al derecho a la participación.

36. Beloff, Mary, Los derechos del niño en el sistema interamericano, Editores del Puerto, Bs. As., 2004., p. 31-35

A lo largo del presente documento se ha visto que la participación se erige como eje central para motorizar y materializar cambios. Se trata de un proceso compartido en el que deben intervenir todos los actores involucrados y que redundará en la construcción de prácticas en las cuales todas las miradas y opiniones constituyen la esfera de la comunidad como logro y estrategia común. Esta premisa ha estado presente en cada una de las etapas que se llevan a cabo en este Programa.

Los jóvenes, no deben permanecer ajenos a estos procesos. Sus voces, durante muchos años prohibidas, muchas otras veces silenciadas, son necesarias para la constitución de soluciones a sus problemas.

Los jóvenes no son un objeto, como lo establecía el modelo tutelar, son sujetos de pleno derecho. La ley 26.061 establece la participación de los niños y jóvenes como uno de los vectores para el pleno goce de sus derechos. Dicha participación se debe garantizar, en particular, en todas aquellas situaciones en las que niños y jóvenes se encuentren afectados y en donde se torna imprescindible escuchar y tener en cuenta sus voces.

La opinión de los jóvenes dejó de ser una concesión de los adultos y, actualmente, es un derecho que debe ser garantizado, promovido y respetado, como responsabilidad que no recae sólo en el Estado, sino que atañe a todos los integrantes de la comunidad en sus distintos niveles de responsabilidad.



Ley 26.061³⁷
de Protección Integral de los Derechos
de las Niñas, Niños y Adolescentes

ARTICULO 2.

La Convención sobre los Derechos del Niño es de aplicación obligatoria en las condiciones de su vigencia, en todo acto, decisión o medida administrativa, judicial o de cualquier naturaleza que se adopte respecto de las personas hasta los dieciocho años de edad. Las niñas, niños o adolescentes tienen derecho a ser oídos y atendidos cualquiera sea la forma en que se manifiesten, en todos los ámbitos.

ARTICULO 3.

A los efectos de la presente ley se entiende por interés superior de la niña, niño y adolescente la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley. Debiéndose respetar:

- a) Su condición de sujeto de derecho;
- b) El derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta;

ARTICULO 24.

Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a:

- a) Participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que les conciernan y en aquellos que tengan interés;

- b) Que sus opiniones sean tenidas en cuenta conforme a su madurez y desarrollo.

Este derecho se extiende a todos los ámbitos en que se desenvuelven las niñas, niños y adolescentes; entre ellos, al ámbito estatal, familiar, comunitario, social, escolar, científico, cultural, deportivo y recreativo.

ARTICULO 27.

Los Organismos del Estado deberán garantizar a las niñas, niños y adolescentes en cualquier procedimiento judicial o administrativo que los afecte, además de todos aquellos derechos contemplados en la Constitución Nacional, la Convención sobre los Derechos del Niño, en los tratados internacionales ratificados por la Nación Argentina y en las leyes que en su consecuencia se dicten, los siguientes derechos y garantías:

- a) A ser oído ante la autoridad competente cada vez que así lo solicite la niña, niño o adolescente;
- b) A que su opinión sea tomada primordialmente en cuenta al momento de arribar a una decisión que lo afecte;
- c) A ser asistido por un letrado preferentemente especializado en niñez y adolescencia desde el inicio del procedimiento judicial o administrativo que lo incluya. En caso de carecer de recursos económicos el Estado deberá asignarle de oficio un letrado que lo patrocine;
- d) A participar activamente en todo el procedimiento;

ARTICULO 44.

Son funciones de la Secretaría*:

- k) Coordinar acciones consensuadas con los Poderes del Estado, organismos gubernamentales y organizaciones no gubernamentales, fomentando la participación activa de las niñas, niños y adolescentes

* La Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, organismo especializado en materia de derechos de infancia y adolescencia, la que funcionará con representación interministerial y de las organizaciones de la sociedad civil (conf. art. 43)

37 Disponible http://www.infanciayderechos.gov.ar/files/txt_ley26061.php



Propuestas y problemas para la participación

La premisa básica para la formulación de propuestas que permitan la transformación de la cultura tutelar en una cultura de protección integral, radica en que la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño y la ley 26.061 exigen la participación de todos los sectores de la sociedad, en especial los niños y jóvenes.

Son muchos los escollos que atentan contra el pleno goce del derecho a la participación de los jóvenes. Uno de los principales es la ignorancia que, conciente o inconcientemente, aún se encuentra enraizada en distintos niveles de la sociedad.

Participar implica estar informado, conocer. Para ello, se debe divulgar ampliamente el texto de la CDN y de la ley 26.061 y de esta forma se facilitará también el papel de los niños como promotores y defensores de los derechos de la infancia en su vida diaria. Si los niños y jóvenes se sienten parte de la aplicación de la Convención, si tienen conocimiento de sus derechos, si se sienten partícipes de un plan nacional a favor de los niños, podrán efectivamente participar en las campañas de sensibilización.

“Los niños, incluidos los adolescentes, tienen derecho a participar en las campañas de sensibilización sobre sus derechos hasta donde lo permitan sus facultades en evolución”.

Comité D.N.: Observación General 5, párrafo 69.

El Estado debe promover la participación y, sobre todo, proveer los espacios para hacerla efectiva - en primer término, aunque no el único -. El respeto a las opiniones del niño requiere la participación de instituciones de derechos humanos que puedan estar al alcance de los niños para consultas y asesoramiento, y que tanto los niños y jóvenes como aquellas instituciones puedan ser partícipes en la generación de políticas para garantizar los derechos de niñas y niños.

En este sentido, se propone que los adultos participantes de proyectos educativos faciliten el contacto de los niños con estas instituciones. “Corresponde a las instituciones nacionales de derechos humanos un papel esencial en la promoción del respeto por las

opiniones del niño en todos los asuntos que les afectan por parte del gobierno y toda la sociedad (...) deben asegurar que se mantenga un contacto directo con los niños y que éstos participen y sean consultados en la forma adecuada." (...) Deben ser accesibles a todos los niños desde los puntos de vista geográfico y físico, (...) en particular a los más vulnerables y desfavorecidos.³⁸

“debe promoverse la participación del niño en la vida escolar, la creación de comunidades escolares y consejos de alumnos, la educación y el asesoramiento entre compañeros, y la intervención de los niños en los procedimientos disciplinarios de la escuela, como parte del proceso de aprendizaje y experiencia del ejercicio de los derechos”.

Comité D.N.: Observación General 1, párrafo 8.

El derecho a ser escuchado y a expresar las opiniones debería contar con espacios institucionales en los cuales se pueden poner en común las diferencias, donde puedan considerarse las exigencias de igualdad con el respeto por la diversidad. Entre otras,

Al respecto, se debe formular una pregunta

¿Debería incorporarse en cada proyecto relacionado con el derecho a la educación un sistema participativo de seguimiento que permitiera evaluar el proceso de participación de cada uno de los sectores y, también, la formulación de alternativas para avanzar en el protagonismo de los sujetos en las diferentes instituciones y proyectos?

El derecho a ser escuchado y a expresar las propias opiniones comprende un ejercicio de participación. Las prácticas institucionales no pueden intimidar a través de una cultura que permite la coacción para que la niñez se encamine o elija por imposición cultural, mediante prácticas excluyentes o violentas.

38 Comité D.N.: Observación General 1, párrafo 20





podría trabajarse una memoria colectiva de situaciones y experiencias en las cuales alguno se sintió intimidado al participar en las instituciones.

Desde los proyectos educativos se debe facilitar la participación de los niños en “procesos de investigación escolar y no escolar” sobre las realizaciones del Estado nacional a favor de los derechos de los niños. De acuerdo a los problemas que los jóvenes perciben en torno a sus derechos y necesidades, se pueden generar proyectos para facilitar la información y el posicionamiento sobre los avances y dificultades en cada cuestión.

Al respecto, el **Comité de los Derechos del Niño** recomienda que “cada Estado debe elaborar una amplia estrategia nacional en favor de los niños, basada en la Convención, teniendo en cuenta las recomendaciones formuladas en sus observaciones finales sobre los informes periódicos. La estrategia deberá elaborarse mediante un proceso de consulta, incluso con los niños y los jóvenes y con las personas que viven y trabajan con ellos. (...); no se trata simplemente de hacer extensivo a los niños el acceso a los procesos de los adultos³⁹.”

Por su parte, para el trabajo de los adultos con los niños y para las tareas de enseñanza es necesaria una formación en materia de derechos humanos. En este proceso formativo resulta fundamental ser partícipe de metodologías participativas. Estas implican el desarrollo de competencias para escuchar activamente, empatizar, sintetizar, relacionarse con sentido del humor, generar confianza y autoconfianza, realizar y ser parte de proyectos grupales y colectivos. En este sentido, “El Comité recomien-

En el proceso de participación de los niños, los adultos deben despojarse de los modelos y experiencias propias de la adultez y desarrollar una actitud para preguntar y escuchar a los niños, para generar un ambiente de confianza y de libertad de expresión.

da que la formación en materia de derechos humanos debe utilizar métodos de participación e impartir a los profesionales los conocimientos y las actitudes necesarias para interactuar con los niños y jóvenes sin menoscabo de sus derechos, su dignidad ni el respeto por su propia persona".⁴⁰

Por último, la transformación de la cultura tutelar pone de relieve que el debate por la igualdad y la práctica de esta exigencia no puede derivarse sino de un ejercicio y de una aprendizaje de la autonomía, pues mediante ella tiene sentido la existencia de normas –exigir la norma para uno mismo porque es justa para todos sin exclusiones-.

La participación como derecho humano implica que las personas necesitan saber qué derechos tienen, pero la valoración de ese saber implica una exigencia de igualdad en el trato a cada una de las personas.

Sin embargo, como se ha visto, muchas veces no se considera a los jóvenes como titulares de derechos. Si los adultos que rodean a los niños, sus padres y otros parientes, los maestros y las personas que se ocupan de ellos no comprenden que la Convención confirma "la igualdad de condición de los niños como titulares de derechos", es improbable que los derechos consagrados se realicen para muchos niños."⁴¹

En definitiva, la responsabilidad por hacer efectivo el goce del derecho a la participación, a ser oídos, escuchados y tenidos en cuenta es una tarea de todos y todas y es vital para la constitución como sujetos de derechos de los jóvenes sencillamente, porque "sólo los propios niños están en condiciones de decir si se reconocen y realizan plenamente sus derechos".⁴²



39 Comité D.N.: Observación General N° 5, párrafo 29.

40 Comité D.N.: Observación General N° 5, párrafo 69.

41 Comité D.N.: Observación General N° 5, párrafo 50, ver artículo 42 de la Convención.

42 Comité D.N.: Observación General N° 5, párrafo 50.



Las imágenes incluidas en esta publicación corresponden a las escuelas participantes del Programa. Agradecemos a las instituciones que han autorizado su reproducción como testimonio del proceso de trabajo realizado.



Bibliografía y
[ANEXO]



BIBLIOGRAFÍA

- ARENDET, Hannah:** La condición humana. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- BARATTA, A.:** "Infancia y democracia" en García Méndez, Emilo y Belloff, Mary (comps.), Infancia, ley y democracia en América Latina. Bogotá, ed. Temis/Depalma, 1998.
- BÁRCENA, F. y MELICH, J.C.:** La educación como acontecimiento ético, Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona, Paidós, 2000.
- BELOFF, Mary:** Los derechos del niño en el sistema interamericano. Buenos Aires, Ediciones del Puerto, 2004.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn y LITTLE Susan:** Más allá de la certidumbre, adoptar una actitud indagadora sobre la práctica en Lieberman, Ann y Miller, Lynne. Barcelona, Octaedro, 2003
- GARCÍA MÉNDEZ, E.:** Infancia. De los derechos y de la justicia. Buenos Aires, Ed. del Puerto, 2004.
- GARCÍA MÉNDEZ, E.:** El derecho de Menores como derecho Mayor.
- GARGARELLA, Roberto:** El derecho a la protesta: El primer derecho. Ed. Ad-Hoc, Buenos Aires, 2005.
- GARGARELLA, R. (1999)** Las teorías de la justicia después de Rawls, Paidós, Barcelona Buenos Aires-México. Capítulos 1, 2 y 3.

LEGISLACIÓN Y JURISPRUDENCIA

- Comité de Derechos del Niño:** Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud del artículo 44 de la Convención, Observaciones finales: Argentina, 2002.
- Comité de Derechos del Niño:** Observación General 1, Propósitos de la Educación, 2001
- Comité de Derechos del Niño:** Observación General 2, El papel de las instituciones nacionales independientes de derechos humanos en la promoción y protección de los derechos de los niños, 2002
- Comité de Derechos del Niño:** Observación General 3, El VIH/SIDA y los derechos del niño, 2003
- Comité de Derechos del Niño:** Observación General 4, La salud y el desarrollo de los adolescentes en el Contexto de la Convención sobre los derechos del niño, 2003
- Comité de Derechos del Niño:** Observación General 5, Medidas de aplicación de la Convención sobre los derechos del niño, 2003

- LÓPEZ, D.:** Enseñar a decir no en Revista Digital IDN, Instituto de Derechos de la Infancia. La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2006, N° 4. Versión abreviada en Apuntes Pedagógicos n° 10. Buenos Aires, Revista Apuntes, Unión Trabajadores de la Educación, UTECTERA-CTA, mayo 2006.
- MUÑOZ, Vernor:** El derecho a la educación de las personas con discapacidades, año 2007
- PLATT, A.:** Los "Salvadores del niño". La intervención de la delincuencia. México, Ed. Siglo XXI, 1982
- PLATTS, M. et al. (1997):** Dilemas Éticos. México, Universidad Autónoma y Fondo de Cultura Económica.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO y Gobierno de la República Argentina:** Educación integral para adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales. Argentina, Ministerio de Educación de Nación, 2005.
- TOMASEVSKI, K.:** Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación. Informe presentado por la Relatora Especial al Consejo Económico y Social de Naciones Unidas, 2004.

- Constitución de la Nación Argentina.** 1994.
- Convención de los derechos del niño**
- Corte Interamericana de Derechos Humanos,** Opinión Consultiva OC-17/02
- Corte Interamericana de Derechos Humanos,** Opinión Consultiva OC-5/85. Derecho a la libertad de expresión.
- Declaración de los derechos del niño.**
- Ley 26.061.** Protección Integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Buenos Aires, Poder Legislativo Nacional,
- Ley 26.075** de Financiamiento Educativo.2005.
- Ley 26.206** de Educación Nacional.
- Decreto 415/2006.** Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Reglamentación de la ley 26.061. Buenos Aires, 17/4/2006.



EL ALCANCE Y LA INTERPRETACIÓN DE LOS DERECHOS

Los tratados internacionales de derechos humanos tienen un órgano de seguimiento encargado de supervisar la aplicación por parte de los Estados de las disposiciones contenidas en cada uno de los instrumentos legales. En efecto, estos órganos se conocen como Comités integrados por expertos internacionales independientes y especializados en la temática motivo de protección, que controlan la forma en que los Estados cumplen sus obligaciones derivadas de los compromisos internacionales asumidos.

Dentro de las atribuciones de los Comités, se encuentra la de dictar observaciones generales. Tales observaciones contienen definiciones sobre el alcance de una cláusula determinada contenida en el texto del instrumento normativo. En otras palabras, se trata de comentarios que recogen la interpretación autorizada que cada Comité realiza sobre la Convención sujeta a su supervisión. Así, el Comité de los Derechos del Niño realiza la interpretación de la Convención de los Derechos del Niño, el Comité de Derechos Humanos supervisa el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, etc.

Las observaciones generales pueden tratar sobre un derecho en concreto, desarrollando su contenido, o sobre cuestiones de procedimiento o de cualquier otra índole.

Por otro lado, cabe destacar que si bien la interpretación que cada Comité realiza no es obligatoria ni vinculante, los Estados suelen acatarlas.

DEBERES Y OBLIGACIONES PARA GARANTIZAR DERECHOS

“La obligación de garantizar a los niños la protección necesaria corresponde a la familia, a la sociedad y al Estado”.

(Observación general N° 17
Comité DDHH, párrafo 6)

NO DISCRIMINACION

“La no discriminación, junto con la igualdad ante la ley y la igual protección de la ley sin ninguna discriminación constituye un principio básico y general relativo a la protección de los derechos humanos.”

(Observación general N° 18
Comité DDHH, párrafo 1).

“El término “discriminación”, tal como se emplea en el Pacto, debe entenderse referido a toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que se basen en determinados motivos, como la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional o social, la posición económica, el nacimiento o cualquier otra condición social, y que tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas.”

(Observación general N° 18
Comité DDHH, párrafo 7).

“El goce en condiciones de igualdad de los derechos y libertades no significa identidad de trato en toda circunstancia. A este respecto, las disposiciones del Pacto son explícitas. Por ejemplo, el párrafo 5 del artículo 6 prohíbe que se imponga la pena de muerte a personas de menos de 18 años de edad. El mismo párrafo prohíbe que se

aplique dicha pena a las mujeres en estado de gravidez. De la misma manera, en el párrafo 3 del artículo 10 se requiere que los delincuentes menores estén separados de los adultos. Además, el artículo 25 garantiza determinados derechos políticos, estableciendo diferencias por motivos de ciudadanía y de edad.”

(Observación general N° 18
Comité DDHH, párrafo 8).

“El Comité desea también señalar que el principio de la igualdad exige algunas veces a los Estados Partes adoptar disposiciones positivas para reducir o eliminar las condiciones que originan o facilitan que se perpetúe la discriminación prohibida por el Pacto. Por ejemplo, en un Estado en el que la situación general de un cierto sector de su población impide u obstaculiza el disfrute de los derechos humanos por parte de esa población, el Estado debería adoptar disposiciones especiales para poner remedio a esa situación. Las medidas de ese carácter pueden llegar hasta otorgar, durante un tiempo, al sector de la población de que se trate un cierto trato preferencial en cuestiones concretas en comparación con el resto de la población. Sin embargo, en cuanto son necesarias para corregir la discriminación de hecho, esas medidas son una diferenciación legítima con arreglo al Pacto.”

(Observación general N° 18
Comité DDHH, párrafo 10).

“El Comité observa que no toda diferenciación de trato constituirá una discriminación, si los criterios para tal diferenciación son razonables y objetivos y lo que se persigue es lograr un propósito legítimo en virtud del Pacto.”

(Observación general N° 18
Comité DDHH, párrafo 13).

PARTICIPACION CIUDADANA

“Los ciudadanos también participan en la dirección de los asuntos públicos ejerciendo influencia mediante el debate y el diálogo públicos con sus representantes y gracias a su capacidad para organizarse. Esta participación se respalda garantizando la libertad de expresión, reunión y asociación.”
(Observación General Nº 25
Comité DDHH, párrafo 8).

DERECHO A LA EDUCACION

“La educación a que tiene derecho todo niño es aquella que se concibe para prepararlo para la vida cotidiana, fortalecer su capacidad de disfrutar de todos los derechos humanos y fomentar una cultura en la que prevalezcan unos valores de derechos humanos adecuados. El objetivo es habilitar al niño desarrollando sus aptitudes, su aprendizaje y otras capacidades, su dignidad humana, autoestima y confianza en sí mismo. En este contexto la "educación" es más que una escolarización oficial y engloba un amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje que permitan al niño, ya sea de manera individual o colectiva, desarrollar su personalidad, dotes y aptitudes y llevar una vida plena y satisfactoria en el seno de la sociedad.”

(Observación General Nº 1
Comité de los derechos del niño, párrafo 2).

“Los valores que se inculcan en el proceso educativo no deben socavar, sino consolidar, los esfuerzos destinados a promover el disfrute de otros derechos. En esto se incluyen no sólo los elementos integrantes del plan de estudios, sino también los procesos de enseñanza, los métodos pedagógicos y el marco en el que se imparte la educación, ya sea en el hogar, en la escuela u otros ámbitos. Los niños no pierden sus derechos humanos al salir de la escuela.”

(Observación General Nº 1
Comité de los derechos del niño, párrafo 2).

“El objetivo general de la educación es potenciar al máximo la capacidad del niño para participar de manera plena y responsable en una sociedad libre y sus posibilidades de hacerlo.”

(Observación General Nº 1
Comité de los derechos del niño, párrafo 11).

“Las escuelas deben fomentar un clima humano y permitir a los niños que se desarrollen según la evolución de sus capacidades.”

(Observación General Nº 1
Comité de los derechos del niño, párrafo 11).

“La escuela desempeña una importante función en la vida de muchos adolescentes, por ser el lugar de enseñanza, desarrollo y socialización.”

(Observación General Nº 4
Comité de los derechos del niño, párrafo 17).

EDUCAR EN DERECHOS HUMANOS

“La educación en la esfera de los derechos humanos debe constituir un proceso integral que se prolongue toda la vida y empiece con la manifestación de valores de derechos humanos en la vida y las experiencias cotidianas de los niños.”

(Observación General Nº 1
Comité de los derechos del niño, párrafo 15).

“...lo que hace falta es promover los valores y las políticas que favorecen los derechos humanos, no sólo en las escuelas y universidades, sino también en el seno de la comunidad entera.”

(Observación General Nº 1
Comité de los derechos del niño, párrafo 19).

CUESTIONES RELATIVAS A LA APLICACIÓN DE LA CDN A LOS ADOLESCENTES

“La Convención sobre los Derechos del Niño define al niño como "todo ser humano menor de 18 años de edad, salvo que en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad" (art. 1). En consecuencia, los adolescentes de hasta 18 años de edad son titulares de todos los

derechos consagrados en la Convención; tienen derecho a medidas especiales de protección y, en consonancia con la evolución de sus facultades, pueden ejercer progresivamente sus derechos (art. 5).”

(Observación General Nº 4
Comité de los derechos del niño, párrafo 1).

EDUCACION, TRABAJO Y SALUD

“Durante la adolescencia, un número cada vez mayor de jóvenes abandonan la escuela y empiezan a trabajar para ayudar a sus familias o para obtener un salario en el sector estructurado o no estructurado. La participación en actividades laborales de conformidad con las normas internacionales puede ser beneficioso para el desarrollo de los adolescentes en la medida que no ponga en peligro el disfrute de ninguno de los otros derechos de los adolescentes, como son la salud y la educación.”

(Observación General Nº 4
Comité de los derechos del niño, párrafo 18).

“Los adolescentes tienen derecho a acceder a información adecuada que sea esencial para su salud y desarrollo así como para su capacidad de tener una participación significativa en la sociedad.”

(Observación General Nº 4
Comité de los derechos del niño, párrafo 26).

SALUD Y DESARROLLO DE LOS JÓVENES

“La Convención sobre los Derechos del Niño define al niño como "todo ser humano menor de 18 años de edad, salvo que en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad" (art. 1). En consecuencia, los adolescentes de hasta 18 años de edad son titulares de todos los derechos consagrados en la Convención; tienen derecho a medidas especiales de protección y, en consonancia con la evolución de sus facultades, pueden ejercer progresivamente sus derechos (art. 5).”

(Observación General Nº 4
Comité de los derechos del niño, párrafo 1).

“Es fundamental en la realización de los derechos del niño a la salud y el desarrollo, el derecho a expresar su opinión libremente y a que se tengan debidamente en cuenta sus opiniones (art. 12). Los Estados Partes necesitan tener la seguridad de que se da a los adolescentes una posibilidad genuina de expresar sus opiniones libremente en todos los asuntos que le afectan, especialmente en el seno de la familia, en la escuela y en sus respectivas comunidades. Para que los adolescentes puedan ejercer debidamente y con seguridad este derecho las autoridades públicas, los padres y cualesquiera otros adultos que trabajen con los niños o en favor de éstos necesitan crear un entorno basado en la confianza, la compartición de información, la capacidad de escuchar toda opinión razonable que lleve a participar a los adolescentes en condiciones de igualdad, inclusive la adopción de decisiones.”

(Observación General Nº 4
Comité de los derechos del niño, párrafo 8).

“Al objeto de promover la salud y el desarrollo de las adolescentes, se alienta asimismo a los Estados Partes a respetar estrictamente el derecho a la intimidad y la confidencialidad incluso en lo que hace al asesoramiento y las consultas sobre cuestiones de salud (art. 16). Los trabajadores de la salud tienen obligación de asegurar la confidencialidad de la información médica relativa a las adolescentes, teniendo en cuenta principios básicos de la Convención. Esa información sólo puede divulgarse con consentimiento del adolescente o sujeta a los mismos requisitos que se aplican en el caso de la confidencialidad de los adultos. Los adolescentes a quienes se considere suficientemente maduros para recibir asesoramiento fuera de la presencia de los padres o de otras personas, tienen derecho a la intimidad y pueden solicitar servicios confidenciales, e incluso tratamiento confidencial.”

(Observación General Nº 4
Comité de los derechos del niño, párrafo 11).

“Los Estados Partes han de adoptar medidas eficaces para proteger a los adolescentes contra toda forma de violencia, abuso, descuido y explotación (arts. 19, 32 a 36 y 38), dedicando especial atención a las formas específicas de abuso, descuido, violencia y explotación que afectan a este grupo de edad. Deben adoptar concretamente medidas especiales para proteger la integridad física, sexual y mental de los adolescentes impedidos, que son especialmente vulnerables a los abusos y los descuidos. Deben asimismo asegurar que no se considere delincuentes a los adolescentes afectados por la pobreza que estén socialmente marginados. Para ello es necesario asignar recursos financieros y humanos para promover la realización de estudios que informen sobre la adopción de leyes, políticas y programas eficaces a nivel local y nacional. Debería procederse periódicamente a un examen de las políticas y estrategias y a su consecuente revisión. Al adoptar estas medidas los Estados Partes han de tener en cuenta la evolución de las facultades de los adolescentes y hacer que participen de forma adecuada en la elaboración de medidas, como son los programas destinados a su protección. En este contexto el Comité hace hincapié en las consecuencias positivas que puede tener la educación inter pares y la positiva influencia de los modelos adecuados de comportamiento, especialmente los modelos tomados del mundo de las artes, los espectáculos y los deportes.”

(Observación General Nº 4
Comité de los derechos del niño, párrafo 12).

“Antes de que los padres den su consentimiento, es necesario que los adolescentes tengan oportunidad de exponer sus opiniones libremente y que esas opiniones sean debidamente tenidas en cuenta, de conformidad con el artículo 12 de la Convención. Sin embargo, si el adolescente es suficientemente maduro, deberá obtenerse el consentimiento fundamentado del propio adolescente y se informará al mismo tiempo a los padres de que se trata del “interés superior del niño” (art. 3).”

(Observación General Nº 4

Comité de los derechos del niño, párrafo 32).
“De conformidad con el artículo 23 de la Convención, los adolescentes que estén mental o físicamente impedidos tienen igualmente derecho al más alto nivel posible de salud física y mental. Los Estados Partes tienen la obligación de proporcionar a los adolescentes impedidos los medios necesarios para el ejercicio de sus derechos. Los Estados Partes deben: a) proporcionar instalaciones, bienes y servicios sanitarios que sean accesibles a todos los adolescentes con discapacidades y conseguir que esas instalaciones y servicios promuevan su autoconfianza y su participación activa en la comunidad; b) asegurar la disponibilidad del necesario apoyo en forma de equipo y personal para permitirle que puedan desplazarse, participar y comunicar; c) prestar específica atención a las necesidades especiales relativas a la sexualidad de los adolescentes impedidos; y d) eliminar los obstáculos que impiden a los adolescentes con discapacidades el ejercicio de sus derechos.”

(Observación General Nº 4
Comité de los derechos del niño, párrafo 35).

“Los Estados Partes deben proporcionar servicios de salud que estén adecuados a las especiales necesidades y derechos humanos de todos los adolescentes, prestando atención a las siguientes características:

a) *Disponibilidad.* La atención primaria de salud debe incluir servicios adecuados a las necesidades de los adolescentes, concediendo especial atención a la salud sexual y reproductiva y a la salud mental.

b) *Accesibilidad.* Deben conocerse las instalaciones, bienes y servicios de salud y ser de fácil acceso (económica, física y socialmente) a todos los adolescentes sin distinción alguna. Debe garantizarse la confidencialidad cuando sea necesaria.

c) *Aceptabilidad.* Además de respetar plenamente las disposiciones y principios de la Convención, todas las instalaciones, bienes y servicios sanitarios

deben respetar los valores culturales, las diferencias entre los géneros, la ética médica y ser aceptables tanto para los adolescentes como para las comunidades en que viven.

d) Calidad. Los servicios y los bienes de salud deben ser científica y médicamente adecuados para lo cual es necesario personal capacitado para cuidar de los adolescentes, instalaciones adecuadas y métodos científicamente aceptados.”

(Observación General N° 4
Comité de los derechos del niño, párrafo 42).



GLOSARIO

BO: Boletín Oficial

CAJ: Centro de Actividades Juveniles

CDN: Convención sobre los Derechos del Niño

CN: Constitución Nacional

Comité D.N.: Comité de los derechos del niño

Comité DDHH: Comité de Derechos Humanos

EGB: Educación General Básica

MECyT.: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

NEE: Necesidades Educativas Especiales

PEI: Proyecto Educativo Institucional

PIDESC: Pacto Internacional Derechos Económicos, Sociales y Culturales

PNUD: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo

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

I. UNA INICIATIVA DESDE LA EDUCACIÓN ESPECIAL PARA UNA ENSEÑANZA MÁS INCLUSIVA PARA TODOS LOS JÓVENES	11
Para comenzar...	12
Marco de cooperación	15
Primeras preguntas y necesidades compartidas	17
• Primer impacto del Programa. Provincia de Tucumán	19
Los marcos normativos orientan los cambios en el sistema educativo	20
• Igualdad y educación inclusiva	25
• No discriminación	27
• Integración e inclusión	28
II. INDAGACIÓN CON LAS INSTITUCIONES PARTICIPANTES	29
El marco institucional del Programa, una construcción colaborativa	30
• La indagación	30
• Sentidos y Significados de esta propuesta para el equipo de Entre Ríos	33
El instrumento de indagación a las instituciones	35
• Algunos ejercicios de memoria que surgen de las indagaciones	35
• Repensar la institución, conversar con otros actores y nuevos propósitos	36
• La memoria pedagógica	37
Redefinir espacios curriculares	38
Compartir la reflexión de los directivos con los docentes, hacer memoria de la práctica pedagógica	46
• Memoria de algunas diferencias	47
• Una reflexión de Nuria Pérez de Lara	49
• Metodología para la elaboración de proyectos	50
III. ENCUENTROS ENTRE DOCENTES - TALLERES SOBRE CIUDADANÍA	53
¿Una educación de los jóvenes como personas con derechos?	54
• La voz de los niños y jóvenes: superar la barrera del silencio y el no escuchar	55

• El carácter integral de la educación en la Constitución	56
• Saber quienes somos: el derecho a la identidad	57
• Eliminación de la discriminación: un reto constante	58
Producciones del primer taller de ciudadanía	59
La protección integral, tarea de la pedagogía y el derecho	63
• Presencias que cuestionan	63
• Pedagogía de la diversidad	64
• La experiencia de acoger la diferencia	65
• Todo ser es completo por el mero hecho de existir	66
Participación de los docentes en la formulación de los proyectos	67
IV. INDAGACIÓN CON LOS JÓVENES	69
• Conocer las actividades realizadas y las deseadas	71
• La participación ciudadana	72
• El conocimiento sobre algunos de los temas relativos a la salud	74
• La reflexión sobre problemas y derechos de los jóvenes	75
• Participación en actividades vinculadas al arte, la cultura y al trabajo	76
• Algunas respuestas de las indagaciones institucionales para comparar con las voces de los jóvenes	77
• Las voces escuchadas y la justificación en uno de los proyectos	78
V. PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES, ALGUNOS MARCOS LEGALES QUE ORIENTAN LA PARTICIPACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA CONVENCION	79
Recordar la propuesta de cambio de modelo	80
• Ley 26.061 de protección Integral	83
Propuestas y Problemas para la participación	84
BIBLIOGRAFÍA	90
LEGISLACIÓN Y JURISPRUDENCIA	90
ANEXOS	91
GLOSARIO	94

