




Con el auspicio de la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional
(ACDI) a través del Proyecto Children Lead the Way 

Tres ensayos sobre la Doctrina de la Protección Integral de los Derechos del Niño

Celina Barrilli, Luciana Vitale, Édgar Rodríguez, Jorge Ávila

Esta publicación puede ser citada, copiada y difundida sin restricción, siempre y
cuando se cite la fuente

Lima, Perú 2014

Índice

Presentación..... 3

**Las instituciones de alojamiento para la Doctrina de la
Protección Integral: ¿Un recurso sincrónico o
diacrónico?..... 6**

Celina Barrilli y Luciana Vitale

**La pedagogía hospitalaria: Un ejemplo de re-orientación
epistémica afirmativa dentro de la Doctrina de la Protección
Integral..... 31**

Édgar Giovanni Rodríguez Cuberos

**¿Realmente la escuela y la sociedad protegen los derechos de
la niñez? (Venezuela y otros casos)..... 54**

Jorge Antonio Ávila Arvelaiz



Save the Children

Con el auspicio de la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI) a través del Proyecto Children Lead

the Way 

Editor: Juan Enrique Bazán.

PRESENTACIÓN

En un contexto de relativo crecimiento económico de la región latinoamericana y con los vaivenes propios de un desarrollo que no siempre trae bienestar a la población en su conjunto, los tres ensayos que presentamos, analizan desde distintas perspectivas la vigencia teórica y práctica de la Doctrina de la Protección Integral de los Derechos del Niño.

Doctrina que constituye sin duda alguna un avance en la legislación de niño. Las representaciones sociales sobre la infancia y su modo de pensarla y concebirla en el tiempo y a través de la historia, encarna un lúcido esclarecimiento por parte de las autoras del primer ensayo, respecto a cuán útiles pueden ser estas representaciones colectivas para la plena aplicación de los derechos del niño.

Si bien este ensayo muestra un mayor peso teórico, no deja de ser sugerente en su análisis y propuesta. Se trata de develar las implicancias y sesgos de interpretación que pueden tener determinados modelos de protección de la niñez, como la Doctrina de la Situación Irregular, hoy en día aparentemente superada.

Lo valioso de auscultar la realidad a través de las representaciones colectivas de la niñez, radica en que nos estimulan a ensayar una mirada más justa y acorde con los derechos del niño. Sobre todo en renovar un modo de pensar y sentir la realidad de los niños, particularmente de aquellos que atraviesan algún tipo de enfermedad, que es el tema del segundo ensayo. A partir de un caso documentado en Venezuela, se plantea la pedagogía hospitalaria como ejemplo de reorientación epistémica afirmativa dentro de la Doctrina de la Protección Integral.

La situación de los niños en condición de enfermos, los hace más vulnerables y desprotegidos en ambientes que tienen como fin, precisamente, cuidarlos y procurar que no pierdan sus derechos. De ahí la razón por la cual el ensayista se pregunta: ¿Qué sucede con infancias marginales e invisibles (como la de niños hospitalizados)?

Los niños y niñas hospitalizados son los que el autor denomina “sujetos en suspensión”, personas que bajo el sistema tutelar institucional experimentan la reducción de sus propios derechos básicos. La situación que se analiza en el caso de Venezuela, bien puede representar lo que viven y padecen las infancias de la región. Por ejemplo, su derecho a la educación se ve seriamente recortado.

La educación y los derechos del niño, es el tema del tercer ensayo, a propósito del cual se hace una reveladora pregunta: “¿Son acaso las actividades, las normativas y los métodos propios de los ambientes escolares los más naturales para el desenvolvimiento y el desarrollo de la personalidad de los niños y, por extensión, de los adolescentes?”

Así, a lo largo de un documentado y sustentado análisis se pone énfasis en la manera cómo el sistema educativo limita el pleno desarrollo de la personalidad del niño. “El desarrollo intelectual, físico, emocional y social del niño nada tiene que ver con lo que está establecido en los cerrados sistemas educacionales”, plantea el autor y precisa que el aprendizaje por memorización debe ser desterrado de las escuelas.

Es importante, se señala en el ensayo, que las escuelas se centren más en el ser humano que en los parámetros institucionales: “¿Cómo podemos hablar de protección integral si en la educación primaria son muchísimas más las horas que pasan los niños sentados en un pupitre que las que viven moviéndose, ejercitándose o en contacto con la naturaleza?”, reflexiona atinadamente el autor.

Con el aporte conjunto de los temas que tratan los tres ensayos aquí presentados, esperamos motivar la reflexión y el análisis sobre la Doctrina de la Protección Integral, para así empezar a vislumbrar otros aspectos de la realidad de la niñez marginada y violentada de la región, siempre en procura de alcanzar la vigencia plena de los derechos del niño.

Esta IV Versión del concurso ensayos ha sido posible por el proyecto Child Lead the Way de Save the Children, con el auspicio de la Agencia de

Cooperación para el Desarrollo Internacional de Canadá, a quienes se agradece su colaboración.

También agradecemos a los miembros del jurado, la Dra. Lucero Zamudio, Decana de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad del Externado y Secretaria Ejecutiva de la Red Latinoamericana de Maestrías, y al Magister Jorge García, Profesor de la Maestría Políticas Sociales Promoción de la Infancia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Juan Enrique Bazán

Editor

LAS INSTITUCIONES DE ALOJAMIENTO PARA LA DOCTRINA DE LA PROTECCIÓN INTEGRAL: ¿UN RECURSO SINCRÓNICO O DIACRÓNICO?

Celina Barrilli y Luciana Vitale

Rosario, otoño-invierno 2014

*“La pregunta es como un cuchillo
que rasga el lienzo de la decoración pintada,
para que podamos ver lo que se oculta tras ella ...
(...) Delante hay una mentira comprensible
y tras ella reluce una verdad incomprensible.”
Milan Kundera; “La insoportable levedad del ser”; 1984*

I. Introducción

Lejos de considerar que existe una respuesta a la pregunta del título de este ensayo, a favor de una u otra de las referidas adjetivaciones – relativas a un momento dado, con prescindencia de la historia (sincrónico); o relativas a un proceso que a través del tiempo permite entrever los cambios inevitables del devenir histórico (diacrónico) -, asumimos este trabajo como la oportunidad de encontrarnos con otras preguntas que posibiliten otras respuestas contiguas y subyacentes para realizar así un análisis sustantivo respecto a los ámbitos de cuidados alternativos institucionales para niñas, niños y adolescentes en el marco de Doctrina de la Protección Integral - en adelante DPI. En definitiva, la pregunta del título procura simplemente servirnos de disparador legítimo¹ para dar inicio al relato.

¹Lo creemos legítimo en el sentido de que forma parte de las representaciones sociales, y de cierta manera, de algunos enfoques de la DPI, que en la medida que avancemos podremos ir dando cuenta.

La propuesta del presente ensayo es un intento por poner a dialogar algunos decires, y a partir de allí establecer relaciones significantes entre el potencial de los recursos sincrónicos, así como también de los diacrónicos; rescatando el valor de la estructura y del contexto, de las leyes y los actores, de lo instituido y lo instituyente; atendiendo al hecho que ni la sincronía ni la diacronía se manifiestan en sentido absoluto, sino que contienen – la una de la otra - residuos ineliminables (Agamben, 2008: 109 y ss.).

En este punto cabe preguntarnos cómo se construyen las relaciones significantes entre sincronía y diacronía, si acaso los postulados de la DPI ya contemplan esta posibilidad, y de qué modo. Al respecto, de acuerdo al recorrido de lectura al que hemos podido acceder, en las páginas siguientes desarrollaremos ciertos realces en la trama argumental de algunos decires, oscilantes entre el análisis de la estructura y el contexto, los aspectos estáticos y dinámicos; asumiendo el inter-juego que se genera “en nombre de la protección”, y la convivencia inevitable de las diferentes lógicas en todos los tiempos y espacios. Intentaremos dar cuenta de los registros sobre las relaciones significantes entre sincronía y diacronía en el marco de la DPI en general y de las instituciones de alojamiento en particular.

Asimismo, no podemos dejar de mencionar en el inicio de este estudio, que el tema de “las instituciones” como recursos que posibilitan la materialización de la protección en los casos (excepcionales) que se requiera la separación de las niñas, niños y adolescentes de sus grupos familiares de origen, es tan solo un recorte. A sabiendas que las alternativas en ámbitos familiares de tránsito son siempre preferibles², elegimos igualmente el recorte de “las instituciones”, reconociendo que los acogimientos familiares se constituyen en recursos de intervención minoritarios. No ahondaremos si acaso esto último sucede por equívocos en las políticas públicas, de despliegue organizacional, o en términos sociales, del enorme desafío que esto representa

² Sin desconocer que los grupos familiares alternativos, así como los de origen, pueden constituirse en ámbitos iatrogénicos (Fonseca, 2007)

para los actores (las familias, los medios de comunicación, entre otros). Nuestro recorte se basa en la realidad latinoamericana, en la existencia de instituciones de alojamiento, en su recurrencia como instancias para la protección, y sobre todo, en la presencia mayoritaria de niñas, niños y adolescentes en estos ámbitos y no en los otros (basta ver los informes de UNICEF en la materia).

En todo caso, la revisión que proponemos en las líneas sucesivas, pretende servir a las miradas prospectivas que pudieran emerger, reconociendo de dónde partimos para trazar la estrategia que mejor nos conduzca hacia donde queremos llegar.

Para analizar los decires de la DPI nos situamos en el presupuesto de que la realidad se construye de acuerdo a las experiencias de los sujetos en sus colectividades, a diferencia de asumir las visiones como verdades acerca del mundo. Por ello enfatizaremos en nuestro análisis la idea de las representaciones sociales en tanto producciones colectivas de sentido (Calario, 2006), en tanto maneras en que los sujetos conocemos, interpretamos, nos apropiamos y actuamos en la realidad para, finalmente, legitimarla (Alvarado, Botero, Gutiérrez; 2008).

En este sentido, hacemos explícita la idea que asumimos el presente ensayo como una lectura de las lecturas de la DPI, con el afán de identificar los diferentes modos de representar las infancias. Si bien por el hecho de ser profesionales y trabajadoras miembros de un organismo administrativo estatal que trabaja por las infancias³, particularmente nos interesa enfatizar en las representaciones sociales, en tanto componentes de la DPI y las prácticas, del marco teórico y las capacidades de transformación de la realidad imperante. Entonces, retomando nuestra pretensión como ensayistas, podríamos afirmar

³Subsecretaría de los Derechos de la Niñez, Adolescencia y Familia de la Provincia de Santa Fe, República Argentina. www.santafe.gov.ar

que lo aquí narrado se constituye en una lectura de las lecturas de aquellos que leen las lecturas.

“Ser o no ser, esa es la cuestión”

William Shakespeare; “Hamlet”; fecha incierta, próxima al 1600

II. La DPI en clave de oposición

Para empezar con el recorrido de los planteos de la DPI, primero nos gustaría retrotraernos al título del ensayo, de la combinación dicotómica sincronía / diacronía. Si bien ya en la introducción exponíamos la pretensión de superar ese planteo en clave de oposición, nos parece necesario retomarlo y abordarlo desde el contenido en concreto.

Como propuesta de abordaje, los modelos de oposición no son el producto de nuestra imaginación, ingenuidad o casualidad, sino una metodología que remite a la herencia cartesiana en torno a las representaciones, que inaugura un modo de objetivar el mundo y ponerlo a disposición. En la relación epistemológica y metodológica que construye el discurso científico moderno, ante la pregunta por el sujeto y el objeto, el primero queda reducido al segundo, al “pienso luego existo”.

La herencia cartesiana instaló así la dicotomía entre el mundo y el yo. El objeto existe y el sujeto lo representa. En este marco, las representaciones sociales cobran un lugar privilegiado como “sustituto cognitivo” del mundo, en tanto realidad predeterminada que el sujeto debe desentrañar o descubrir. Como si el sujeto captara la realidad tal cual se presenta - desconociendo el hecho que se trata de lecturas acerca de ella -, las representaciones adquieren un carácter de verdad; se emancipan tanto del contexto como del sujeto que interpreta. De alguna manera, las categorías de análisis se cargan de autonomía.

Surgen así los modelos sociales artificiales al estilo de oposiciones binarias - profano / sagrado, primitivo / moderno, hombre / naturaleza – como metodología para comprender y explicar la realidad. Estos modelos proponen verdades irrefutables que no admiten nuevas preguntas. Se define una categoría y se explica a partir de su opuesto. Lo uno es en tanto oposición a lo otro. Se es - o está con - lo uno o lo otro, nunca – con - los dos. Es decir, invita a la toma de posición; mientras que una de las categorías supone una connotación positiva, la otra, en cambio, es negativa; al estilo bueno / malo, lindo / feo, justo / injusto.

Sin duda se trata de una concepción radicalizada, de escasa permeabilidad.

El corpus teórico de la DPI no está exento de esta lectura, según la cual la oposición binaria cobra un carácter relevante. Específicamente de la mano de las líneas argumentales que enfatizan los asuntos estrictamente jurídicos, particularmente acerca del articulado de la Convención sobre los Derechos de los Niños – en adelante CDN –, se realza la existencia de modelos artificiales. Uno, el de la protección integral, conformado por categorías definidas básicamente por los enunciados de los derechos; el otro, por sus opuestos, obviamente identificables con los preceptos de la denominada Doctrina de la Situación Irregular – en adelante DSI. Sumergidos en discursos tan ensimismados en la retórica jurídica generan la representación de la CDN como instrumento fundante de la DPI. Tal vez por tratarse del documento de mayor consenso a nivel internacional - a tal punto de ser reconocido por el entonces Secretario Ejecutivo de UNICEF, James P. Grant, como “primera ley de la humanidad” (Bustelo, 2011) –su solo análisis es valorado como condición suficiente para explicar la realidad vigente.

Al respecto, existen versiones incluso llamadas “exageradas” (Pilotti, 2000: 8) a través de las cuales se propician interpretaciones mágicas, o también

denominadas de “autismo autoinducido” (Beloff, 2005; en Pedernera, 2010: 9); como si la sola existencia de una ley constituyera acción suficiente para que los niños del mundo adquirieran irreversiblemente su carta de ciudadanía. También las hay del tipo apocalípticas (De Dinechin, 2010; en Pedernera, 2010: 10), aduciendo que la adhesión a normas universales de este tipo es otra muestra del poderío de los países hegemónicos de marcada ideología neoliberal que atenta contra los procesos emancipatorios.

En la búsqueda de referencias bibliográficas se pueden encontrar incluso diagramaciones al estilo de cuadros de doble entrada, en los que se hace referencia explícita a los preceptos de una y otra (DPI y DSI) como ideas marcadamente distintivas, cuando no contrapuestas. En este punto enseguida emergen las combinaciones duales⁴ más usuales tales como objeto / sujeto, o menor / niño. A las que podemos agregar aislamiento / integración, encierro / alojamiento, privación de libertad / protección, tutelados / titulares, adultocentrismo / escucha, incapacidad / derechos, peligro moral/ vulnerabilidad social, ruptura vincular / vinculación familiar, singularidad / despersonalización, disciplinar / acompañar, judicialización / promoción, juzgados de menores / juzgados de familia, tiempos indeterminados / plazos preestablecidos, salvación / corresponsabilidad, estado tutelar / estado garante.

Tomando un autor de referencia, como entendemos podrían haber sido tantos otros que forman parte del corpus de la DPI⁵, a manera de ejemplo seleccionamos algunos extractos de su texto que, justamente por el léxico que emplean y las combinaciones de imágenes a las que refieren, entre otras cuestiones, revelan de alguna manera las representaciones al estilo dicotómicas arriba citadas.

⁴ Referiremos aquí indistintamente a modelos de oposición o combinaciones duales o binarias, ya que su diferenciación no aporta a los fines del presente. En su caso ver Moragón Martínez, 2007.

⁵ Somos conscientes que en este punto podría objetarse la falta de metodología, sin embargo preferimos asumir ese riesgo antes que subestimar al lector en su bagaje sobre el tema.

- *“(...) se asume que la Convención y el MPÍ⁶ nacen de la necesidad de revertir concepciones y prácticas judiciales, sociales y culturales que se traducían en una sistemática violación de los derechos civiles de los niños en el ámbito judicial (libertad física y convivencia y vinculación familiar).”*

López Oliva en García Méndez - Comp.-; 2006: 125

- *“Se deja de lado la intervención judicial para los llamados “menores en situación de abandono material y moral” y se exige la construcción de políticas sociales universales de apoyo a la familia para el acceso a la educación, salud, alimentación, vivienda, etcétera.”*

Íbidem: 128

- *“Corolario, no hay más políticas para niños y políticas para menores.”*

Íbidem: 133

- *“La nueva ley fue sancionada para desterrar formalmente todas aquellas prácticas propias del denominado “modelo de la situación irregular” y con el objetivo de generar una política pública de protección integral de los derechos de los niños (...).”*

Íbidem: 122

- *“La recuperación de la ley como mandato o “deber ser” en todas las etapas de definición de la política pública, especialmente en la política social – puede constituir un paso que abra camino para la efectivización de los derechos humanos (...).”*

⁶Modelo de Protección Integral.

Ibidem: 122

De lo expuesto podemos ver que, en definitiva, se postulan situaciones en las que subyace sin duda un discurso en clave de oposición binaria. Inexcusablemente, hablar de “revertir” así como de “desterrar” es una manifestación de búsqueda de un opuesto, que de hecho, se explica situando dos modelos, uno que respeta los derechos - el nuevo - y otro que sistemáticamente los viola - el viejo.

Igualmente, la referencia a “dejar de lado” las intervenciones judiciales para “exigir” políticas sociales que por naturaleza se ejecutan desde el poder ejecutivo a expensas del judicial, supone un pasaje de un modo - el tutelar - a otro - de la promoción de derechos. Asimismo, y muy claramente, establecer la diferenciación entre niños y menores como destinatarios de las políticas, resume sin duda la idea fundamental de oposición binaria en que se sustenta parte de la DPI. Por su lado, las ideas de “recuperar” y de “abrir camino”, nos remiten al binomio falta / existencia; la falta de políticas públicas del modelo anterior, reemplazada ahora por la puesta en marcha de las políticas públicas del modelo nuevo.

Cabe, asimismo, citar otros fragmentos del mismo texto, que discursivamente se presentan también en clave de oposición binaria; aún sin que se encuentren explicitadas las partes enfrentadas o contrapartes, como por ejemplo:

- *“Esta tradición estaba basada en la concepción del niño como incapaz, al que la familia y el Estado debían controlar y disciplinar, o en su caso, proteger. En esta lógica, funcionaron sistemas judiciales, llamados de menores, dirigidos a intervenir en la vida de aquellos niños calificados en estado de abandono material y moral. La medida, que por excelencia dominó la forma de intervención judicial, fue la*

separación de estos niños de su núcleo familiar y la internación en distintas instituciones creadas a tal fin.”

Íbidem: 125 y ss.

En este caso, asumiendo el riesgo de parafrasear al autor, suponiendo que quisiéramos ejercitar algunas combinaciones posibles, podríamos construir además otros binomios: incapaces / capaces, control / protección, abandono material y moral / vulneración de derechos, internación / alojamiento.

Como narraciones que organizan y ayudan a entender la realidad de lo que es, se puede, y/o debe ser, entendemos que la idea de sistematizarlas en forma binaria nos remite a escenas despojadas de historia, de diálogo, de convivencia. De hecho, nos remiten a escenarios (en apariencia) irreconciliables. Básicamente, no queda lugar para el establecimiento de relaciones significantes entre sincronía y diacronía. De hecho, la diacronía se encuentra subordinada a la sincronía. Ante el predominio y exaltación de los análisis enfocados en los elementos estáticos, de carácter sincrónico, se desprende una suerte de carencia de elementos diacrónicos que influyen de forma inconveniente sobre la posibilidad de comprender la sustancia de la DPI. Se desatienden los orígenes, las resistencias, las oportunidades de cambio, e implicancias de los protagonistas según las diferentes circunstancias.

*“El hombre no es un ser histórico porque cae en el tiempo,
Sino todo lo contrario, únicamente porque es un ser histórico
puede caer en el tiempo, temporalizarse”
Giorgio Agamben, 2008*

III. Otras posibilidades para leer la DPI

La posibilidad de correr del dualismo y la asimetría epistémica que se presenta a través de las oposiciones binarias, se manifiesta en otras miradas

sobre la DPI que abren sus narrativas en la búsqueda de relaciones significantes entre sincronía y diacronía. Dando cuenta de otros registros, como el entramado social y político en su variada gama de sucesos y actores participantes, de experiencias y discursos que se suman los unos a los otros en una concatenación de re-significados, surgen estas otras representaciones de la DPI que a continuación detallaremos.

Se trata de lecturas que dan lugar a la diacronía, no en tanto cronología de contingencias históricas, sino como relato de procesos en los cuales la CDN se presenta como una coronación, y no como eje fundador de la DPI. De hecho, según estos otros decires, el siglo XX pasa a constituirse en el tiempo necesario de afianzamiento y consolidación, no solo de los postulados de la DPI, sino del contexto en el cual estos pretendían insertarse; y que en todo caso permitieron llegar a la aprobación del texto de la CDN. Esta última, en tanto eje sincrónico – identificado como estática pura -, en el marco de estas otras miradas se constituye en un analizador insuficiente; que en todo caso alcanzó su madurez (Marré, 2013) a partir de la sistematización y formalización de un conjunto de representaciones sociales por las que se venía bregando desde hacía tiempo.

Como hacedores de la historia en su tiempo, una serie de actores sociales que no fueron jueces del sistema tutelar ni representantes de las clases políticas en la búsqueda de la gobernabilidad (Howell, 2006: 43-46; citado en Marré, 2013), sino pedagogos, pediatras y psicólogos, entre otros científicos de las ciencias sociales emergentes, se van posicionando discursivamente entendiendo que los niños tienen derechos. Empiezan a generar y hacer circular dichos registros de valoración de los niños en tanto sujetos de derechos, que retoman quienes hoy identificamos como exponentes de la DPI, y desde ahí dicen.

Tomando algunos de estos exponentes (Rojas Flores, 2007; Pilotti, 2000; Marré, 2013) queremos desarrollar tales registros dando cuenta de la representación de la DPI, en tanto construcción, provista de contexto y de diálogo entre marco teórico y praxis, digna de ser leída como parte de la historia.

A modo de ejemplo, narraremos sucintamente algunos registros procurando mantener el hilo conductor de la historia. Cabe agregar que nos extenderemos hasta un punto en el cual entendamos pueda captarse el sentido de nuestro relato.

Bajo la forma de producciones literarias se destacan: *Children's Rights*, escrita en 1892 por la educadora estadounidense Kate D. Wiggin, quien entre otras cuestiones explicita que en cuanto seres humanos los niños se pertenecen a sí mismos y uno de sus derechos inalienables es a tener infancia (no obstante que la obra no fue traducida al castellano, en Latinoamérica llegó a ser conocida). *El Siglo de los Niños* (*Barnets arhundrade* era su título original, traducida en 1906 al italiano y castellano por lo que pudo difundirse en varios países de occidente), fue escrita en 1900 por la sueca Ellen Key, considerada una de las primeras exponentes del movimiento de la nueva pedagogía, refería al derecho de los niños a tener una familia unida por el amor y la armonía, respetuosa de la personalidad de cada uno, permitiendo que vivieran a su manera; *How to love a child* y *The Child's Right to Respect*, escritas en 1919 y 1929, respectivamente, por el pediatra polaco Janusz Korczak quien enfática y explícitamente reflexionaba sobre los derechos de los niños. Entre las producciones latinoamericanas se destacan las de Gabriela Mistral, literata chilena que también hacía mención explícita de los derechos de los niños, fundados en el carácter excepcional en el cual situaba la infancia; afirmaba: “la infancia se merece cualquier privilegio” (Magisterio y Niño: 62).

Se suman a estas nuevas teorías, las psicológicas de S. Freud (1856-1939), A. Adler (1870-1937), J. Piaget (1896-1980), entre otros; según las cuales, el cuidado, el afecto – especialmente materno – y la estabilidad familiar desde el nacimiento, resultan indispensables para el buen desarrollo de los niños.

Se mencionan además experiencias de prácticas que, aún sin incorporar en sus enfoques la noción de derechos, decididamente se corresponden con la idea. En el campo de la educación cabe destacar la experiencia del estadounidense John Dewey, quien promovió – obteniendo su propuesta amplia difusión y aceptación - la ciudadanía activa en las escuelas. Otro aporte destacado es el de la italiana María Montessori, quien empleó un método pedagógico que reconocía la peculiaridad e individualidad del niño, así como el desarrollo diferenciado de sus capacidades y su natural tendencia a disfrutar del proceso de aprendizaje. Asimismo, de sumo interés para los fines del presente trabajo, cabe resaltar la experiencia de autogobierno en un asilo para niños administrado por el arriba citado Janusz Korczak.

Entre los registros que constituyen un asomo de la perspectiva de derechos de principios de siglo XX, y no por último menos importante, cabe agregar una serie de congresos internacionales entre los que se destacan, incluso, encuentros panamericanos en los cuales se ponía de manifiesto la preocupación por diversas problemáticas relativas a la infancia.

Así como nos llamó la atención la experiencia arriba citada de “autogobierno en un asilo” de Korczak (se hace preciso recordar al lector que estamos refiriendo a un antecedente próximo al año 1900), también queremos resaltar en este punto una de las *Conferencias de la Casa Blanca en torno a los niños y juventud* (White House Conferences on Children and Youth), la primera de siete, motivada por el deterioro que producía en niños y niñas la institucionalización. Llevada a cabo en 1909, las conclusiones de la citada

Conferencia abundaban sobre la importancia de criarse con una familia y en la vida de hogar, a partir de la cual tuvo lugar un programa de “Cuidado en Acogimiento”, la inspección regular por parte del Estado de los hogares acogedores, la educación y el cuidado médico de los niños y niñas acogidos, y la creación de una Oficina Federal del Menor para centralizar la información sobre infancia (Children’s Bureau, 1967).

De lo tratado en los distintos congresos que tuvieron lugar tanto en Europa Oriental y Occidental como en América del Norte y del Sur, se elaboraron a modo de conclusiones textos con el formato de Declaraciones de Derechos. La complejidad de tales documentos no resulta equiparable a la de la CDN, sin embargo, de menor a mayor da cuenta de las representaciones en clave de derechos. El denominado Primer Congreso Español de Higiene Escolar realizado en Barcelona en 1912 bajo el lema “Derechos del Niño”, además de referirse a los principios higienistas propios de la época que se leían en el articulado del texto como derecho a la luz del sol, aire abundante, agua y limpieza, alimentación y ejercicio, proponía ideales más románticos como el derecho a la alegría, el amor y la verdad. Reconocía asimismo el derecho al juego.

También explicaba que se consideraba un crimen flagelar a un niño o criarlo rodeado de tristeza, e incluso planteaba que se castigara con prisión a quien golpeará a un niño. A pocos meses de producirse la revolución rusa, en una convención de cultura proletaria realizada en Moscú en febrero de 1918, la Asociación para la Educación Libre (Association for Free Education) presentó un borrador de Declaración de Derechos del Niño, que no por el hecho de no haber sido aprobada, deja de representar un antecedente válido. Con un contenido algo más restrictivo de las dos iniciativas previas, pragmático si se quiere, en 1923 se gestó de la mano de una organización civil surgida en el período de entre guerras, denominada Save The Children International Unión, el texto conocido como la Declaración de Ginebra; que contemplaba entre

otros, el derecho al desarrollo físico y espiritual, asistencia al enfermo, protección contra la explotación⁷. Por influencia de la citada organización, la Sociedad de Naciones – Organización de Estados conformada tras la primera guerra - en 1924 aprobó la Declaración de los Derechos del Niño, cuyo texto era idéntico que el de la Declaración de Ginebra.

En Latinoamérica los Congresos Panamericanos avanzaban en contenidos y objetivos. El primero fue realizado en Buenos Aires, y ya en el segundo, realizado en Montevideo en 1919, surgió la iniciativa – recordemos, a nivel panamericano – de crear una entidad para promover políticas para la infancia, con sede en Uruguay; cuya organización bajo el nombre de Oficina Internacional Americana de Protección a la Infancia, que luego cambió por Instituto, pudo revisarse la posibilidad de crear una entidad en el siguiente de los encuentros en Río de Janeiro en 1922; para finalmente empezar a funcionar tras el IV Congreso Panamericano celebrado en Chile en 1924. Seguramente la circunstancia que la Oficina haya tenido sede en Uruguay, influyó en el hecho que el primer Código del niño haya sido promulgado en dicho país en 1934.

Y podríamos seguir con un relato extenso y abundante en registros de antecedentes de este tipo, de importantes flujos de intercambios entre multiplicidad de actores y discursos. Que como manifestaciones previas a la CDN, tal vez sin servirles de insumo de manera directa, pero por constituir un ejercicio de explicitación de los derechos de los niños, sin duda cuentan como antecedentes.

⁷Tal vez el caso de la protección de los niños al trabajo, sea digno de un análisis particular. Tras la revolución rusa y el temor de los países de ideología liberal del avance del comunismo, en 1919 se conformó la OIT, y con ella se promovieron los derechos económicos y sociales de los trabajadores, entre cuyos destinatarios se encontraban los niños. Si bien es un tiempo en el que surgen las primeras normativas que protegían a los niños trabajadores, esta idea debe ser comprendida en el marco de un período de gran expansión industrial, como parte de las medidas para cuidar la reproducción de la mano de obra, y con ella, del sistema capitalista. Estas circunstancias en absoluto son asimilables a la valoración de los niños (trabajadores) como sujetos de derechos; por lo que entendemos no constituye un antecedente (del asomo) de la perspectiva de derechos.

No obstante, es momento de invitar a la reflexión, si acaso lo descrito en los párrafos previos e, incluso, tomando literalmente muchas de las ideas no resultan coincidentes con los postulados de la DPI. Prácticamente un siglo más tarde toma cuerpo normativo, pero sin duda, en las representaciones sociales tales postulados ya se encontraban presentes, en marcha, conviviendo con aquellos otros postulados que desde el sistema de oposición, antes referido, se corresponden con los de la DSI. De los citados actores, cabe afirmar que definitivamente se situaban en la historia para interceptarla, generar un diálogo con su presente y construir las bases de su futuro próximo.

Futuro que a su vez se vio limitado por un contexto de dos guerras mundiales, regímenes totalitarios tanto en Europa como en Latinoamérica, el largo período de la Guerra Fría – donde la disputa sobre el contenido de los derechos humanos eran parte de la confrontación ideológica entre el bloque comunista y el capitalista - mientras que los primeros buscaban la primacía de los derechos económicos y sociales, los países occidentales enfatizaban los derechos individuales, civiles y políticos (Pilotti, 2000: 43). Finalmente, en las postrimerías de dicho período, un Grupo de Trabajo abierto en el marco de la Comisión de los Derechos Humanos de la ONU, que sesionó anualmente desde 1979 hasta 1988, formuló el documento preliminar de la CDN; que tras la realización de la etapa denominada de la primera lectura, según la cual se negociaron los contenidos de los artículos, tuvo lugar la segunda lectura, como instancia meramente formal, para aprobar en 1989 su texto por unanimidad (Pilotti, 2000: 41-42).

Sin duda, todo este entramado de hechos y relaciones de hechos, saberes y actores, hacen de la DPI no solo una construcción continua sino además colectiva. Valora los procesos de diálogo entre las formulaciones, re-significando las sucesivas reformulaciones. Los orígenes de la perspectiva de derechos se funden en el tiempo en que se recupera de la historia las experiencias vividas con sus aciertos y desaciertos.

La representación que aquí aparece en torno a la DPI no puede sino asimilarse a la idea de “formar diacronía en sincronía, y la otra, en busca del efecto opuesto, el resultado final del juego de esas tendencias, lo que el sistema - la sociedad humana - produce sería en todos los casos una distancia diferencial entre diacronía y sincronía, sería historia, es decir, tiempo humano” (Agamben, 2008:108).

“La verdadera continuidad histórica no es la que cree que se puede desembarazar de los significantes de la discontinuidad relegándolos en un país de los juguetes o en un museo de las larvas (...) sino la que los acepta y los asume, “jugando” con ellos, para restituirlos al pasado y transmitirlos al futuro. En caso contrario, frente a los adultos que se hacen literalmente los muertos y prefieren confiarles sus propios fantasmas a los niños y confiar los niños a sus fantasmas, las larvas del pasado volverán a la vida para devorar a los niños o los niños destruirán los significantes del pasado”
Giorgio Agamben, 2008

IV. Los sentidos y las instituciones

Revisadas ya de alguna manera las representaciones que se generan en torno al corpus teórico de la DPI, con la idea de adentrarnos en el recorte específico del ensayo, las instituciones de alojamiento; intentaremos en lo que sigue despejar qué sentidos se le otorgan, qué discursos las sostienen, siendo que en definitiva cuando analizamos la producción y circulación de un discurso, analizamos el devenir del sentido.

Acerca de las lecturas sobre la DPI, observamos que es posible encontrar dos líneas de sentidos claramente marcadas: la producción por oposición binaria, y una segunda más ligada a los procesos en el marco de un contexto socio-histórico, que recupera las experiencias vividas y las resignifica de acuerdo a las posibilidades de los actores en su tiempo y espacio. Estas

mismas líneas de sentido son las que terminan por configurar las representaciones acerca de las instituciones, y sobre ellas, sus prácticas.

Antes de continuar con el desarrollo de las líneas específicas de sentido, hacemos un paréntesis para dar cuerpo a la idea que tenemos de las instituciones como campo de juego de saberes y prácticas, donde se suceden los abordajes que dan lugar a la transformación de la realidad. Para ello, proponemos situarnos desde la perspectiva performativa de las representaciones, corriente teórica que encuentra sus orígenes en la hermenéutica, en un intento por trascender los conceptos de verdad como copia especular de la realidad, y de conocimiento como acumulación de representaciones verdaderas. De hecho, intenta superar el planteo dicotómico sugerido por la tradición cartesiana entre sujeto y objeto, dando lugar a las acciones que dotan de sentido estas prácticas.

La invitación es a no privilegiar algunas representaciones sobre otras, no privilegiar lo concebido sobre lo vivido. La categoría de lo performativo se refiere por un lado a las filosofías del lenguaje ordinario, y por otro lado a los actos del habla ilocucionarios enmarcados en la pragmática, anteponiendo el proceso y la participación frente a la técnica representativa. De lo performativo se entiende entonces que “para lograr la superación a la dicotomía entre sujeto y objeto es necesario reconfigurar la noción de representación como reproducción mental de un objeto o sustituto de este, es decir reproducción de este en tanto ausente, situándonos más bien en la presencia de ese objeto que se constituye por la acción humana, y reconfigura por su actuación - enunciación en contexto. La acción, lo ilocucional, lo performativo, es el intermediario que permitirá resarcir la separación de la subjetividad respecto de su mundo de vida” (Botero, Gomez, Vazquez, 2008: 135).

Dicho en otros términos, referirse a lo que las instituciones de alojamiento representan es reparar en las prácticas que en ella acontecen.

En este marco se nos presenta una complejidad mayor. Sin embargo, al respecto más enriquecedor y sincero será el acercamiento que pudiéramos construir entre la doctrina y el acontecer cotidiano de las instituciones, teniendo en cuenta sus emergentes y urgencias.

Este es el desafío que nos planteamos desde la pregunta inicial del ensayo, cómo trabajar con las instituciones de alojamiento para niños, sin anteponer aquellas nociones que entendemos debemos privilegiar, y que nos obturan comprender las complejas dinámicas que en estos espacios se entraman, las prácticas y los sentidos que en ellas se configuran, y que no siempre se encuadran en las representaciones que tenemos sobre las mismas, las cuales remiten a nuestra conformación académica y epistémica moderna de ubicar dicotomías y enmarcar la práctica en torno a estas. Abrir el lugar a preguntas en función de este construir y deconstruir sentidos, y a la reactualización de los mismos por medio de la acción e interacción constantes.

Cerramos aquí el paréntesis, para entonces sí desplegar lo que para cada línea de sentido de la DPI, representan las instituciones de alojamiento.

Generalmente es desde la línea por oposiciones dicotómicas que se piensan las instituciones. Tal como previamente concluimos en relación a la DPI, ello no admite el diálogo entre las categorías opuestas: objeto / sujeto, menor / niño, aislamiento / integración, encierro / alojamiento, privación de libertad / protección, tutelados / titulares. Es lo uno a diferencia de lo otro. Sin lugar a dudas cabe referirse en este punto al binomio institucionalización / desinstitucionalización, según el cual las instituciones de alojamiento para niñas, niños y adolescentes quedan reducidas a las nociones de aislamiento, encierro, privación de libertad, ruptura vincular, despersonalización, disciplinamiento, tiempos indeterminados, estado tutelar.

Encarnando las instituciones todas estas categorías de valoración ciertamente negativas, ¿quién quisiera posicionarse en su defensa como recurso ante la necesidad de aplicación de medidas de protección excepcional? Seguramente, nadie. De hacerlo, sería como exaltar los “Dispositivos Disciplinarios Modernos” de Michael Foucault, o las “Instituciones Totales” de Erving Goffman. ¿Quién podría avivar la idea de los pabellones, del panóptico, de la fusión de lo privado y lo público en los espacios que habitan los cuerpos? Seguramente, nadie.

Circunscribir nuestras intervenciones a posicionamientos dicotómicos, homogeneiza y reduce a una sola representación las prácticas en torno a las instituciones de alojamiento, o mejor dicho, en vez de habilitarnos a pensar en cómo sortear los obstáculos, nos obstaculiza.

Planteado así, se nos presenta un dilema que nos encierra en una encrucijada difícil de sortear, que a todas luces excluye de la reflexión un factor fundamental: el tiempo humano, esa distancia diferencial entre diacronía y sincronía a la que sabiamente refiere Agamben (2008), y que forma parte indisoluble de las instituciones de alojamiento. Porque las instituciones las conforman sujetos, y las moldean a través de sus acciones, mediante las operatorias de su subjetividad desde su doble vía, singular y colectiva (Minicelli, 2007). Es decir, se construyen.

Es momento entonces de explayarnos acerca de la segunda línea de sentido en torno a las instituciones de alojamiento, aquella que da lugar a la consideración de las instituciones en atención a las experiencias vividas, recuperando los aciertos y aprendiendo de los errores. Retomando a los sujetos como hacedores de la historia.

En este sentido resulta pertinente incluso volver a citar los “Dispositivos Disciplinarios Modernos” de Michael Foucault, o las “Instituciones Totales” de

Erving Goffman, justamente como insumo para reconocer aquellos modos de alojamiento que no se pueden rescatar bajo ningún punto de vista, y ayudarnos a repensar cómo imprimir otros diferentes.

La posición en torno a la pregunta por las representaciones, ya no se encuentra en la búsqueda de invariantes, sino en lo contextual y temporal, en la revisión de las prácticas y condiciones de alojamiento, en tanto construcción continua y colectiva.

“- ¿Me podrías indicar hacia donde tengo que ir desde aquí?

- Eso depende de a donde quieras llegar.

- A mí no me importa demasiado a dónde.

- En ese caso, da igual hacia donde vayas.

- Siempre que llegue a alguna parte.

- ¡Oh! Siempre llegarás a alguna parte, si caminas lo bastante”

Lewis Carroll, Diálogo entre Alicia y el gato de Cheshire

en “Alicia en el país de las maravillas”, 1865

V. Las instituciones de alojamiento: un re - curso

Nos gustaría en este apartado intentar aproximarnos a lo que a esta altura del trabajo podríamos denominar conclusiones, paradójicamente retomando la pregunta que dio inicio a este desarrollo, acerca de las instituciones de alojamiento en tanto “recurso”. El juego de palabras que permite este significante nos llevó a tenerlo en cuenta respecto a lo que significan las instituciones como recursos para las intervenciones, así como también nos remite a un significado que habilita el diálogo entre las diversas lecturas de la DPI, sobre las que fuimos dando cuenta a lo largo del trabajo.

Recurrimos a la idea de institución de alojamiento como un recurso material, accesible, posible, que otorga un continente, una contención, a la materialización de la protección de los niños, niñas y adolescentes. Pero en este punto nos encontramos ante la disyuntiva de reproducir estrategias de las

cuales, como trabajadoras de un organismo para las infancias, pretendíamos evadirnos: de las prácticas tutelares. Es entonces cuando consideramos que era preciso indagar sobre el por qué caemos una y otra vez en estas dicotomías.

En este rastreo pudimos dar cuenta de qué “cursos” había tomado dentro del corpus teórico de la DPI las representaciones en torno a las instituciones de alojamiento. Por una parte, uno que remite a la lectura que sigue el eje de oposición binaria, presentando dicotomías dentro de las cuales la que entendimos resaltaba con mayor presencia formaba el binomio institucionalización / desinstitucionalización.

Por otra parte, pudimos reconocer otras lecturas que siguen una línea distinta en cuanto a las representaciones en torno a las instituciones de alojamiento, proporcionando el protagonismo que los actores de la propia historia merecen tener, enmarcados en el contexto en el cual la realidad emerge. Encontramos que estos discursos recorren continuamente los ejes sincrónicos, caracterizados a partir de los marcos normativos, y diacrónicos, deslizándose sobre los marcos tiempo - espaciales. Y desde allí entendimos la posibilidad de pensar un nuevo curso, un re-curso que nos permita un acercamiento del corpus teórico de la DPI y las prácticas.

Porque nos situamos desde la perspectiva performativa de las representaciones, cualquier curso que éstas tomen, tienen su efecto en el dilema que encontramos en la práctica. Así, la hermenéutica aparece como posibilitante para la construcción de otras visiones acerca del mundo, habilitando campos semánticos diversos. A través de ella pudimos repensar a la DPI como una construcción, actuación o performance; rescatando el lugar del sujeto como un ser en la acción.

Reparar en este campo de acciones e interacciones cotidianas, nos posibilita pensar aquellos relatos que formalizan las acciones y situaciones. De este modo pudimos entender lo performativo como continuidad de acciones dentro de un contexto que se reconocen y median por narraciones de lo que se hace y lo que se vive en las prácticas cotidianas.

El abordaje en las instituciones de alojamiento está supeditado de alguna manera a nuestras representaciones acerca de ellas. Concebirlas desde un nuevo curso, que no nos encierre en dicotomías que nos obstaculicen, nos abre al discurrir de la historia en el trabajo con las infancias. Convoca a la participación, la palabra, no solo desde un discurso vacío de acción, sino desde la acción misma.

Muchas veces los cambios de paradigma pretenden imprimir en la historia un carácter drástico, al estilo de revolución copernicana, tendiendo a abandonar por completo los discursos previamente sostenidos. Y sabemos, dijimos, el tiempo humano requiere otras consideraciones, cuanto mínimo, dialogar con las representaciones sociales que retoman los discursos a expensas de un nuevo paradigma. Ellas conviven, en un sentido y en otros, dejando como consecuencia una confusión reinante en torno a la posición que “debemos” tomar, o la lectura que “debemos” realizar.

La respuesta no se encuentra generando oposiciones, sino habitando el dialogo en la interacción cotidiana, dando lugar a un espacio de construcción y deconstrucción continua de sentidos, alejándonos de la naturalización de las representaciones como verdades irrefutables, y acercándonos a la construcción de sentidos que retornen a las bases mismas donde se construyen los textos escritos y visuales que conforman los discursos, solo así nuestras intervenciones tendrán un cariz nítido en la historia.

Finalmente, queda por explicitar nuestro deseo que lo aquí planteado sirva al campo de las políticas públicas, que es en definitiva en el cual se juega la materialización de los derechos de los niños, y sobre todo, a escala diferencial. Tener en cuenta los decires y advertir sobre las representaciones sociales respecto a ellos, en torno a la DPI en general y a las instituciones de alojamiento en particular, prevé un escenario posibilitante a este campo. Siempre tomando como punto de partida la realidad imperante, y teniendo por meta la consecución de los derechos, es en este campo donde se presenta la posibilidad de construir los procesos de diálogo necesarios para establecer las relaciones significantes entre sincronía y diacronía, para abordar esos residuos ineliminables que contienen la una de la otra, y forjar una historia para y por los niños.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio; “Infancia e historia”; Adriana Hidalgo Editora, 4ta edición, Buenos Aires; 2007.
- Beloff, Mary; “La protección de los niños y las políticas de la diferencia”; Lecciones y ensayos N° 89, Universidad de Buenos Aires, 2011.
- Botero Gómez, Patricia (comp.); Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica; Cinde, Universidad de Manizales, Espacio Editorial; Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2008.
- Bustelo, Eduardo; “El Recreo de la infancia”; 2da Ed., Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2011.
- Calaró José; “Los vínculos sociales y las producciones sociales de sentido”; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación – Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente – Área de Desarrollo Profesional Docente; 2006.
- Dávila Balsera, Paulí; y Naya Garmendia Luis María; “El discurso proteccionista sobre los derechos de la infancia en los Tratados

- Internacionales”; XXI, Revista de Educación, 10, 2008, 15-30; Universidad de Huelva; 2008.
- Fernández Frank, María Marta; Magistris, Gabriela; y Salzman, Marina; “Derechos económicos, sociales y culturales para la infancia y la adolescencia”; Buenos Aires; 2008.
 - Fonseca, Claudia; “Desigualdades cerca y lejos: Adopción internacional desde la perspectiva de las Favelas Brasileñas”; Universidad Federal do Rio Grande do Sul; 2007.
 - Foucault, Michel; “Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión”; Siglo veintiuno editores; Buenos Aires, 2006.
 - García Méndez (Comp.); 2006.
 - Goffman, Erving; “Internado. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales”, Amorrortu editores, Buenos Aires.
 - Llobet, Valeria (compiladora); “Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión”; CLACSO – Colección Red de Posgrados en Ciencias Sociales; Ciudad Autónoma de Buenos Aires; 2013.
 - Marre, Diana; Prólogo del libro “Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión”; Llobet, Valeria (compiladora); CLACSO – Colección Red de Posgrados en Ciencias Sociales; Ciudad Autónoma de Buenos Aires; 2013.
 - Minicelli, Mercedes; “Infancia e institución (es); Noveduc; Buenos Aires, 2007.
 - Moragón Martínez, Lucía; “Estructuralismo y posestructuralismo en arqueología”; en Arqueoweb. Revista sobre Arqueología en Internet 9 (1); 2007.
 - Pedernera, Luis; “A veinte años de su ratificación. Lecturas críticas sobre la Convención sobre los Derechos del Niño”; Trabajo presentado en las IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR, Montevideo, 13-15 de setiembre de 2010; Uruguay.

- Pilotti, Francisco; “Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño: el contexto del texto”; Organización de Estados Americanos; Washington, 2000.
- Rojas Flores, Jorge; “Los derechos del niño en Chile: una aproximación histórica, 1910-1930”; Instituto de Historia Pontificia Universidad Católica de Chile; Historia N° 40, Vol. I, enero-junio 2007; 129-164; Santiago, 2007.
- Children’s Bureau; “The story of The White House Conferences on Children and Youth. 1909-1919-1930-1940-1950-1960”; U.S. Department of Health, Education, and Welfare Social and Rehabilitation Service; 1967.

La pedagogía hospitalaria: Un ejemplo de re-orientación epistémica afirmativa dentro de la Doctrina de la Protección Integral

Édgar Giovanni Rodríguez Cuberos⁸.

Resumen:

El ensayo describe la situación paradójica de las poblaciones infantiles hospitalizadas, quienes sufren la vulneración de sus derechos básicos. Si bien es cierto que su invisibilización es una condición generalizada, para los efectos del presente estudio se cuenta como soporte empírico de análisis un caso documentado en Venezuela, el cual constituye una imagen representativa de la situación de estos niños y niñas en otros países de la región.

Situación similar ocurre en Colombia: niños y niñas que sufren algún tipo de enfermedad, aún no son tenidos en cuenta. Pues en general los sujetos enfermos son atípicos y sólo cuentan “estadísticamente” como cifras de atención, como indicador de la morbimortalidad, etc. No obstante, desde una perspectiva de trabajo conocida como “Pedagogía hospitalaria”⁹ podemos, no sólo problematizar los ejes de validación o restitución de derechos para esta población, sino también, la manera en que al considerar este grupo y esta modalidad de infancia se contextualiza, desde un enfoque crítico, la noción de integralidad en el marco de los Derechos de estos niños y niñas, por lo que sería necesaria una orientación epistémica afirmativa para legitimar la doctrina de la protección integral, más allá de un enunciado, en una convicción política

⁸ Miembro del Grupo de Investigación de Pedagogía Hospitalaria, Escuela de Educación, Unimonserate, Bogotá – Colombia. egrodriguez@unimonserate.edu.co / rodriguez.edgar26@gmail.com

⁹ Aunque su desarrollo data de hace varias décadas, se trata de una perspectiva emergente. El equipo de investigación de la Unimonserate viene realizando en Colombia distintos proyectos y produciendo conocimientos en el área.

centrada en el agenciamiento de los sujetos, es decir la participación concreta de los ciudadanos. Sobre todo, de aquellos que por su condición de salud no son “productivos al sistema” y mucho peor si son niños (es decir, doblemente improductivos para dicha lógicas).

Entonces, ¿qué significa esta afirmación sobre la agencia en estos niños? Espíta lo define como la voluntad de persistir: “(...) en una idea muy estrecha del poder, pues nos parece inconcebible que la educación articule prácticas pedagógicas y prácticas de gobierno, aunque ambas se ocupan en realidad de prácticas de direccionamiento de la conducta, deseos, pensamientos, afectos, intereses y motivaciones propios y de los otros; ya que formar, instruir, disciplinar, enseñar, orientar y educar en general, involucran el establecimiento de relaciones, ejecutar una acción sobre acciones posibles, pues en la relación educativa los sujetos son libres de actuar, en grados distintos (2014:12)”. En este sentido, la integralidad forma parte de este modo de pensar la pedagogía hospitalaria.

“Un niño hospitalizado es prácticamente la metáfora del no-lugar, en total vulnerabilidad se enfrenta no sólo al padecimiento o al riesgo de la muerte, sino a la excepcionalidad negativa que el sistema genera al considerarlo anomalía”

Édgar Giovanni Rodríguez

Introducción

Luego de muchas décadas de intervenciones sociales fundamentadas en el proteccionismo y el asistencialismo y de legislaciones orientadas desde la atención a la norma y no a la persona humana, la denominada Doctrina de la Integralidad (DI) se constituyó como enfoque jurídico y marco de pensamiento social esperanzador para tratar de entender y llenar de sentido la condición

diferencial de los niños (as) y adolescentes¹⁰. Como se sabe, dicha doctrina se fundamenta en cuatro elementos principales: el niño como sujeto de derechos, el derecho a la protección especial, el derecho a condiciones de vida que permitan su desarrollo integral y el principio de la unidad de la familia y la corresponsabilidad de la familia, Estado y comunidad en la protección de los derechos del niño¹¹.

En este marco de orden normativo con pretensiones universalistas, las principales críticas apuntan, precisamente, a la ideología que subyace en dichos principios y no al carácter eminentemente político que dichos marcos de referencia brindarían a los ciudadanos, justamente para tejer entre todos el mapa de lo que entendemos por sociedades civilizadas del siglo XXI. Tal y como afirma Bazán:

“El interés es consustancial a la naturaleza humana y por ende al niño, niña y adolescente. El interés equivale a reconocer el valor de una persona, inclinándose el ánimo, la voluntad y la acción favorablemente hacia ella. También el interés es considerado como una conveniencia moral o beneficio material. Socialmente, la realización del interés del niño, dependerá del lugar que ocupa en la estructura social y de la dinámica del poder en la sociedad. Jurídicamente, la realización del interés superior del niño, dependerá de la legitimidad de la niñez” (Web site, Red Latinoamericana de Maestrías, 2014).

Ahora bien, reconoce el mismo autor que el interés superior del niño depende de las dinámicas de poder que lo alimentan, lo estratifican y lo explicitan en diferentes prácticas. Razón por la cual, las infancias y las expresiones de estas que, finalmente terminan reconocidas o legitimadas, son en última instancia aquellas que o bien se suscriben a un sistema de poder o que resisten a alguno

¹⁰ Sin embargo, en estudios recientes se plantea que si bien es un interés del Siglo XX en Latinoamérica, dicha preocupación por la regulación se ha visto determinada por principios más económicos que humanistas “En algunos casos se aprecia cierta diferencia en los años en los que se dictaban normativas legales de protección, pero en general se sigue el mismo modelo proteccionista y la creación de parecidas instituciones, ideologías, agentes implicados y normativas legales” (Romero, 2008).

¹¹ La Doctrina nace como una síntesis de los derechos y principios consagrados por la Convención sobre los Derechos del Niño.

en particular. Como toda expresión social de lo subalterno, las infancias también se movilizan como fuerzas que no, necesariamente, quedan cooptadas por las normas o incluso por aquello que consideramos es o debe ser lo mejor para ellas, mucho más si a falta de interiorizar el sentido de la protección o de la promoción de la participación o del reconocimiento como sujetos, los niños y niñas son apenas objetos de las leyes, pero no de la conciencia social:

“Es decir, que al no tener carácter imperativo, las declaraciones se hacen, por lo general, ineficaces dentro de los países que la suscriben, convirtiéndose en una especie de "invitación" a comportarse de una manera determinada, literalmente eso, una feliz invitación, por cuanto carece de mecanismos para dar eficacia y generar efectos de los derechos declarados” (Cfr. Buaiz, s/f:1).

Paradójicamente, entonces, resulta que en ésta situación las infancias son “convidadas”, pero no convencidas de una perspectiva humanista específica. Se reconoce la importancia de que nuestras sociedades y Estados suscriban acuerdos y posiciones “civilizatorias” que demarquen la “universalidad” de unos mínimos estándares comunes para ser capaces de narrarnos como parte de la metafísica imperante, de un proyecto comunitario que sueña dentro del ideal de una comunidad de naciones, unas condiciones favorables para todos que, sin embargo, sabemos que los acuerdos que se suscriben no son neutrales, pero que dentro de lo posible, nos ayudan a hacer viable otro tipo de condiciones a pesar del mismo modelo económico imperante del que surge la doctrina de la cual tratamos.

En otras palabras, y como sucede con otro tipo de iniciativas, el modelo social y económico administra pequeñas dosis de humanidad para restituir lo que en magnitudes grotescas (violencia, corrupción, inequidad) atacan su propia estabilidad. La realidad y la evidencia empírica nos obligan a plantearnos dudas sobre estos principios, sus posibilidades concretas y sus intereses. Pero sin pecar de relativistas o escépticos radicales, también se reconoce lo que derivado de este tipo de intencionalidades se promueve a nivel local, regional y

global, pues en esta contradicción son las pequeñas fuerzas sociales (gremios, fundaciones, ONGs, gobiernos, etc.) quienes se atreven a operacionalizar dichos ideales, es decir, son los agentes y no las leyes quienes políticamente hacen posible el espíritu de la ley.

En este sentido, la discusión y el debate frente a la Doctrina que ha sido en muchos gobiernos, ante todo de carácter legalista, de procedimiento y de aplicación, supone aristas de mayor envergadura a nivel filosófico del derecho. Es precisamente este vacío de comprensión, el que dificulta aún más que las modalidades de intervención o de mínima atención a la perspectiva que ofrece la Doctrina, se desconozcan o simplemente se termine por aplicar o enunciar sin ningún tipo de reflexión ulterior que permita interiorizar su importancia.

Este es el foco central de este ensayo: La Integralidad como noción, como lugar común que está determinada, como cualquier otro concepto, por el nivel de interpretación, apropiación y sesgos semánticos que dan lugar a acuerdos sobre aquello que en conjunto podemos destacar como fundamental, ¿cómo opera la integralidad? ¿Y qué tipo de infancia¹² dibuja la dinámica actual de los derechos humanos? ¿A qué tipo de integralidad se refiere? ¿Cómo imaginar una integralidad políticamente activa? ¿Qué sucede con infancias marginales e invisibles (como la de niños hospitalizados)? ¿Cómo opera la doctrina en esos marcos?

Estos niños y niñas hospitalizados, por lo menos en Latinoamérica, son lo que llamo *sujetos en suspensión*, personas que bajo el sistema tutelar institucional experimentan la reducción, no solo de su potencia, sino también, por su carácter de indefensión, sus propios derechos básicos. Los hospitales como instituciones deben considerar con mayor atención estas condiciones, pues

¹² Según Gaitán (2006b: 15) y Rodríguez (2007: 22) citados por Pavez (2012:83): “los estudios sociológicos se han ocupado indirectamente de las niñas y los niños solamente de un modo instrumental. La “Sociología de la Infancia” comparte intereses teóricos y metodológicos con la “Sociología de la Juventud” –o con una sociología basada en el estudio de las generaciones–, y principalmente forma parte de los denominados *childhoods studies* o “estudios de infancias”, un campo de estudios multidisciplinar en el que participan diversas disciplinas como la sociología, historia, antropología, trabajo social o geografía, entre otras”.

constituyen los lugares en donde los derechos deben prevalecer y defenderse. Tal y como afirma el Dr. Carlos Trapani¹³:

“La Doctrina de Protección Integral, reconocida en la Convención sobre los Derechos del Niño y desarrollada en la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes, constituye una importante guía para convertir a los centros hospitalarios en espacios respetuosos y garantes de los derechos de la niñez y adolescencia. El reconocer a los niños, niñas y adolescentes durante una hospitalización como sujetos plenos de derechos, donde exista armonía y complementariedad entre la atención médica y el cumplimiento pleno y efectivo de sus derechos humanos facilitará crear un clima de tranquilidad, apoyo y confianza, fomentará la expresión emocional y ayudará a la adaptación al proceso de hospitalización” (2014).

Un caso para comprender la situación de derechos de los niños en situación o condición de enfermedad en instituciones hospitalarias

La situación que se describe en este ensayo es reflejo de lo que se vive en muchos países de Latinoamérica y que, debido a las reformas en la salud (como es el caso de Colombia), la hospitalización y específicamente la de los niños y las niñas es, a pesar de todos los esfuerzos, un limbo legal y consecuentemente un lugar de acción inmediata de la doctrina de protección integral. Considero que estos aportes derivados de una investigación en extenso realizada por el investigador Carlos Trapani, son significativos para poder sensibilizar y promover en diferentes instancias gubernamentales la focalización de sus esfuerzos en esta problemática. Permite además, contar con una base documental para contrastar con otros países y otros casos que se vienen configurando como archivo y cuerpo de investigación¹⁴.

¹³ Carlos Trapani, es abogado de Cecodap y autor de la investigación de 2012 Cumplimiento de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes Hospitalizados. Venezuela.

¹⁴ Es el caso del trabajo adelantado por el equipo de investigación de Pedagogía hospitalaria de la Unimonserate que, a través de varios proyectos de diversa envergadura, cuenta con distintas historias o relatos de vida de los niños y sus familias.

La crudeza del relato nos ofrece por lo menos dos puntos de atención, el primero, justificar que y para qué sirve una pedagogía hospitalaria como acción de reconocimiento de derechos fundamentales en niños y niñas en condición o situación de enfermedad y dos, el lugar de la Doctrina en la atención a estas poblaciones particulares.

A continuación se recuperan fragmentos descriptivos de la investigación de Trapani que dan cuenta de estos puntos de atención:

“Una de las residentes dice que lo ideal es que los pacientes lleguen referidos por un médico de su lugar de habitación, pero muchas familias se agotan de esperar y se trasladan por su cuenta. -A todas hay que recibirlas. Vienen pensando que acá van a encontrar de todo y no es así. No es así en buena parte del país, donde la infraestructura necesita adecuación: la Memoria y Cuenta del Ministerio de Salud de 2013 indica que solo ejecutaron 29% de lo aprobado (816.859.719 bolívares) para la ampliación, remodelación y modernización de las redes de hospitales tipo I, II, III y IV. Padrón, la mamá de David, espera el ascensor. El ascensor y otras cosas. - Estoy esperando que me lo drenen, pero nada que viene el neurólogo-, dice un poco molesta. La tardanza puede estar relacionada con un dato que informa la demanda introducida por Cecodap: en el área de neuropediatría del J. M. hay déficit de tres neuropediatras y dos enfermeras”.

El modelo neoliberal ha afectado las políticas públicas en salud, en Colombia por ejemplo, esta situación de inversión pone en cuestión la garantía de derechos básicos en las poblaciones. Pues no se cuenta con la infraestructura, ni con los servicios de atención ó, porque sencillamente la burocratización e inoperancia del sistema hacen ineficiente la atención en salud. En el caso de los niños y niñas, muchos de ellos terminan (al igual que los adultos) más enfermos por “hacer todo que les permita sobrevivir”: largas filas, tratos

inhumanos, imposibilidad de tratamientos, ausencia de profesionales suficientes, entre otros.

“Padrón se monta en el ascensor que –en contraste con el deteriorado edificio– es una reluciente cápsula plateada con música instrumental de fondo. Música de ascensor. Se baja muy rápido y camina por un pasillo largo con el bebé en brazos hasta que los dos se pierden de vista. En 2012 el servicio de estadísticas del hospital registró que se realizaron 2.139 hospitalizaciones, de las cuales 743 (35%) eran pacientes que provenían del área metropolitana de Caracas y 1.396 (65%) del interior. A la emergencia asistieron 2.087 niños: 926 (44%) de Caracas y 1.161 (56%) del resto del país. En el piso donde está David hay 16 hospitalizados y 6 son del interior. Sin embargo, el deterioro de los servicios de la red pública de salud en el interior del país también se evidencia en el Hospital J. M. de los Ríos, que cada vez tiene menos camas para recibir pacientes por la desmejora en la infraestructura y la falta de personal”.

La contradicción entre la música ambiental del ascensor donde ingresa la madre de familia con su hijo, y lo absurdo de la situación, dibuja con tristeza la realidad de los niños y niñas en los hospitales y su situación de indefensión. De las estadísticas se infiere que los niños ahora devenidos “pacientes”, “usuarios de un sistema de salud”, son números en matrices y formatos que al igual que los ambientes sonorizados tipo ascensor, disfrazan una cruda realidad: La condición de pobreza o riqueza es la que define el acceso a los derechos. Además, para los Estados y las instituciones (garantes de derechos) el diligenciamiento de informes con grandes metas que se miden por estadísticas e indicadores, la particularidad de los sufrimientos de niños y niñas termina siendo sólo una justificación para dar cuenta de una “población afectada o intervenida por la política pública”. La calidad (entendida desde su

arista administrativa) y sus formas de evaluación muestran en estos casos su desoladora deshumanización.

“Johan fue diagnosticado en el J. M. con atresia de las vías biliares, una dolencia crónica y progresiva que requiere cirugía rápida. La de él fue muy tarde. -Se tiene que operar antes de los dos meses, pero no nos dieron diagnóstico a tiempo. Ahora tienen que hacerle trasplante de hígado porque desarrolló cirrosis-, dice Antoima, mamá primeriza. Al niño lo operaron el 30 de diciembre, pero no fue suficiente. El año 2014 lo recibieron en terapia intensiva. La pareja tiene que pagar exámenes por lo menos tres veces a la semana fuera del hospital. -Aquí solo hacen hematología y química. No hacen orina ni heces. Mi mamá y la familia de él nos mandan dinero para tantos gastos-. Mientras habla, un médico residente llama a clínicas privadas para preguntar si hay posibilidad de hacerle un examen a Johan. El artículo 41 de la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente indica: “Todos los niños y adolescentes tienen derecho a disfrutar del nivel más alto posible de salud física y mental”. También señala al Estado como el garante de este derecho”.

Un niño o niña enfermo debe sufrir y padecer junto con sus familias, además de su dolencia, el atropello institucional y la terrible frustración de verse excluido de sus mínimos derechos como ciudadano, como sujeto de reconocimiento, como agente y protagonista. Es decir, humanizar el cuidado y suponer que éste hace parte de una lógica de garantía de derechos dado que:

“Si se precisa una humanización del cuidado, es porque hay muchos aspectos hostiles de las instituciones de salud hacia la población infantil y juvenil, incluidas las prácticas del modelo médico hegemónico, la frialdad y no el cuidado que debiera caracterizar el ejercicio de la profesión de la enfermería, pero también nuestras propias prácticas pedagógicas, que se estructuran

desde unas particulares formas de concebir a los niños, a los padres, a la educación, al maestro, a la pedagogía y a la didáctica” (Espítia, 2014:15).

Si bien es cierto, las normas se predicen e incluso existen los “Derechos de los niños hospitalizados”¹⁵, el relato de este caso representa el estado de vulneración diaria de cientos de miles de niños(as) en Latinoamérica. Continúa Trapani:

“La hospitalización conlleva a una inactividad de tu ciudadanía. La red pediátrica del interior está desmantelada y todos los servicios del J. M. tienen carencias de personal, infraestructura y equipos e insumos”, dice Urbina y asegura que los pocos hospitales de niños no están en red. “Hay centros de salud solo para niños en Zulia, Lara, Yaracuy y Falcón. En Anzoátegui y Carabobo hay anexos de niños. Debería haber un hospital de niños con todos los servicios y los especialistas en cada estado. Según el Censo 2011 hay 9.998.024 niños y adolescentes entre 0 y 19 años de edad, eso representa 37% de la población. La situación de los hospitales pediátricos vulnera el derecho a la salud de un tercio de los venezolanos”.

En la investigación “Cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes” el abogado Carlos Trapani detectó vulnerabilidades, tomando sólo como caso el Hospital J.M. de los Ríos. Algunas de ellas son:

- “La atención médica no se ajusta a los principios de la Doctrina Protección Integral. Durante la hospitalización se dificulta el ejercicio integral de los derechos.
- El derecho a la intimidad y privacidad encuentra graves dificultades en áreas de hospitalización. La distribución de los pacientes no es por edad, sexo o patología.

¹⁵ Boletín Derechos de los niños hospitalizados. Disponible en: <http://www.scp.com.co/ArchivosSCP/PediatrasyDerechos/Declaracion.pdf>

- No se registraron tratos crueles, inhumanos ni degradantes, sin embargo no se dispone de protocolos para aplicar en caso de que los pacientes se nieguen a recibir o cumplir un tratamiento.
- El Estado no suministra juguetes o materiales pedagógicos para los pacientes. En su mayoría son donados por asociaciones civiles, voluntarios y empresas privadas.
- Los pacientes y sus familiares no tienen una cultura de derechos; resulta notorio el desconocimiento de sus derechos y los mecanismos para su protección. Esta situación conlleva a que los familiares no exijan ante las autoridades”.

Nótese que en este ejercicio de investigación descriptiva y preliminar (dado que la fuente de los datos solamente incluye a una institución y un país), se demarca la necesidad perentoria de establecer parámetros y protocolos de cumplimiento estándar, de defensa y reivindicación de derechos de los niños y las niñas que opere de manera directa en las instituciones hospitalarias, dado que uno de los problemas más serios es la vulneración por ausencia de institucionalidad.

El asunto de los derechos y su cumplimiento mínimo ofrece a la perspectiva de la Doctrina y la de la pedagogía hospitalaria, una función novedosa, pues no solo se trata de garantizar el derecho a la educación mientras el niño está enfermo, sino que es necesario formarlo en la defensa de sus propios derechos, así como también a las familias. Pero esta formación debe consolidar los sentidos de esos derechos y deberes para que no se asuma (como en muchos casos) que la educación orientada a derechos es la memorización de los mismos o de su exigencia de acuerdo a intereses.

Esta investigación venezolana desnuda la realidad de una población que pocas garantías tienen de suplir sus derechos mínimos y nos llama la atención para hacer lo posible para que visibilicemos a estos niños y niñas que sufren

problemáticas similares en los países de la región. Por ello es urgente que nos sensibilicemos frente a esta situación y actuemos en coherencia, no solo de la Doctrina de la protección integral, sino en perspectiva de la relación que existe entre la crisis de la salud y los derechos fundamentales en la región¹⁶.

¿La Doctrina en infancias hospitalizadas?: Necesidad de una Reorientación epistémica

Una *ciudadanía en suspenso* es la de un niño hospitalizado, y su condición puede llegar a ser peor que la de otros niños y niñas que requieren de restitución de sus derechos por otro tipo de atropellos o conductas de los adultos. La ciudadanía en suspenso delega a los adultos (por el caso de la enfermedad) tomar decisiones que afectan toda la garantía que, como sujeto, tiene una niña o un niño, de lo cual resulta una extraña y perversa interpretación de la noción de cuidado, de respeto y de identidad.

Para el sistema y para la cultura en general, una persona enferma, en este caso un niño, es o se encuentra de inmediato en una situación de irregularidad, pues sin que se cometa un crimen o una desavenencia social, se ingresa a una tipología de “marginalidad de la enfermedad” y el tutelaje de una institución que

¹⁶ En Colombia, la Sociedad Colombiana de Pediatría Regional Bogotá, desde hace varios años viene registrando con preocupación la situación de hospitalización de los pacientes pediátricos: “El tema comienza con el cierre del Hospital Infantil Lorencita Villegas de Santos en el año 1.999, seguida por el cierre de la Clínica del niño Jorge Bejarano, grandes centros hospitalarios especializados y cunas del conocimiento en la pediatría a nivel nacional cerrados, aduciendo graves problemas de “administración” y “cargas prestacionales excesivas”, cuando el tema real era la baja rentabilidad, sin importar el impacto que en la salud de los niños y niñas de la ciudad tendría este cierre. En los años siguientes, lejos de mejorarse este panorama, la situación se agrava con el cierre del servicio de pediatría de la Clínica de Occidente, que cierra sus camas de hospitalización, cuidado intensivo pediátrico y la atención de urgencias. Viene entonces el cierre de camas de pediatría de la clínica Policarpa del Grupo Saludcoop, así como del servicio de pediatría de Epsiclínicas, institución del mismo grupo. Otros hospitales generales han venido disminuyendo progresivamente las camas de hospitalización para niños, niñas y adolescentes y hoy asistimos al cierre del servicio de pediatría (urgencias y hospitalización) de la Clínica Palermo que atendía en promedio 1.200 consultas de urgencias pediátricas al mes, por la misma razón: baja rentabilidad.

Estos espacios en las instituciones han sido después ocupados por servicios de salud de “mayor rentabilidad”, como son los servicios de cirugía de adultos, servicios de alto costo y otros más, primando el interés económico sobre cualquier otro y ante la mirada indolente de las entidades Gubernamentales y de los organismos de control que han hecho oídos sordos ante esta grave situación, mientras que los niños y niñas siguen llegando a los servicios de urgencias a ser atendidos por personal no especializado, en condiciones indignas y si requieren hospitalización deben someterse a varios días de espera para conseguir ser ubicados en uno de los pocos servicios de pediatría que quedan abiertos”. Fuente Sociedad Colombiana de Pediatría.

supuestamente hace lo posible no sólo por “sanar”, sino también por reincorporar y mantener al sujeto en una instancia productiva.

Ahora bien, sobre esta concepción antropológica, la manifestación de un nivel de especificidad en cuanto al género o la edad supone que este “tipo de humanidad, enferma, anómala” requiere de particularidades, entre las que los derechos de los niños y niñas deben suponer una idea de infancia y derivado de allí su atención médica. Complejizando más el asunto, nos preguntamos: ¿Qué es un niño (a) enfermo (a)? ¿Acaso es otro tipo de ser humano, de niño (a)? ¿Por qué se presenta ese desinterés para reconocerlo como sujeto de derecho en condición de enfermedad? ¿Qué piensa el niño sobre su enfermedad? ¿Qué ha aprendido el niño de su padecimiento? ¿Qué otros conocimientos se revelan como parte de esta experiencia? La atención a la diversidad, la heterogeneidad y la diferencia no puede desencadenar una multiplicidad de normativas, en este sentido un niño (a) no es más que otro ser humano (¡pero no un adulto miniatura!).

La enfermedad, el sufrimiento, el padecimiento y el dolor que se manifiestan en el hospital, problematizan estas nociones de infancia y, por supuesto, también los ideales de “niño sano”, para los cuales sí es necesario el derecho. En otras palabras, la indefensión que produce la enfermedad reduce, casi de manera inversamente proporcional, la accesibilidad al derecho. Las contradicciones aparecen entonces en un plano epistémico.

La noción misma entonces no es integral, en el sentido que parte de una vocación por la naturaleza que constituye a los seres humanos, sin que en esto se tenga un solo acuerdo (pues el derecho natural está demarcado por la reflexión filosófica del siglos anteriores y no de forma contemporánea cuando las nuevas tecnologías y avances nos muestran distintas formas de progreso y desarrollo). Por otro lado, es muy complicado definir un interés o una jerarquía de necesidades. El utilitarismo no es respuesta al sentido de los derechos, no obstante es lo que termina por demarcar su defensa, apelación o aplicabilidad.

Para Liebel, quien realiza un estudio muy juicioso de la historia de los Derechos de la Infancia:

“Es evidente que el hecho de que los Derechos Humanos que formula la CDN para la infancia ya no se limiten solamente a su protección, atención y cuidado, no es casual. Pues la nueva visión que comprende a las y los niños como protagonistas o sujetos se ha venido imponiendo también en todas las disciplinas de las ciencias sociales que tienen que ver con las infancias y que, por su parte, van influyendo en los debates sobre los Derechos del Niño y todo lo que estos implican” (2010: 40).

El problema radica no en el recorrido histórico de las normativas, sino en la manera cómo las sociedades de comienzo de siglo XXI son capaces de interiorizar el sentido de protección y cuidado del niño, que tal como el referido autor menciona: “es todo aquello que los Derechos implican”, pero que es tan difuso que no se logra explicitar dada la complejidad de la cultura y la peligrosidad de un concepto universal, dado que, estamos de acuerdo, existen múltiples formas de la infancia y sus manifestaciones (incluyendo las “infancias enfermas”). Es por ello que se requiere de una reconceptualización de orden epistémico que traslade, parcialmente bajo un principio de operatividad, el discurso de los derechos del entorno legalista al entorno académico y de investigación, pues tal como afirma Benoist:

“Conscientes de las dificultades que se generan de la legitimación de los derechos humanos mediante la naturaleza humana, los herederos modernos de Kant abandonaron todo camino de tipo cognitivo para adoptar una aproximación prescriptiva. Pero entonces, con todo rigor, los derechos que defienden ya no son derechos. Son únicamente exigencias morales, «ideales humanos», que a lo más representan aquello que tiene necesidad de erigirse como derechos para llegar a un estadio social considerado, con o sin razón, como deseable o mejor.

Pierden, así, cualquier virtud coercitiva, pues los ideales no confieren por sí mismos ningún derecho” (s/f:14).

Dado que no se trata exclusivamente de un tema de derecho natural, sino de un ámbito de interiorización de “sentidos comunes” para lograr metas y resultados frente a problemáticas como las que indiqué en este texto, el sentido común al que apelo, como primer ejercicio de reorientación epistémica, exige que como sociedades contemporáneas desvelemos lo bizantino, propio de la burocratización, y trabajemos en la defensa de nuestra propia capacidad de resolución:

“Sea que se esgrima la naturaleza humana o la razón, la dignidad del hombre o su pertenencia a la humanidad, la dificultad de fundamentar los derechos humanos parece insuperable. Y si los derechos humanos no están en verdad fundados, su alcance se encuentra fuertemente limitado; no son más que «conclusiones sin premisas», como habría dicho Spinoza. A final de cuentas, la teoría se reduce a decir que es preferible no sufrir opresión, que la libertad es mejor que la tiranía, que no es bueno hacer el mal a la gente, y que las personas deben ser consideradas como personas más que como objetos; todas ellas cosas que no se podrían refutar. ¿Era necesario semejante rodeo para llegar a esto?” (Benoist, (s/f):20).

En el caso concreto colombiano la atención a los niños (as) de la primera infancia se desarrolla según los principios de la política actual "De cero a siempre", del gobierno nacional. Dicha política responde a su vez a los propósitos emanados de los convenios y protocolos diseñados en el Plan de acción 2011-2015 (OEA - IIN). No obstante, a pesar de los esfuerzos para operacionalizar la idea de integralidad y los recursos articulados necesarios, éstos permanecen determinados por cambios de administración de gobierno y empoderamiento diferencial de los agentes que, obviamente, va más allá que la adscripción a un principio universalista. Empíricamente esto se refleja en los

indicadores de los últimos años en aspectos como el maltrato infantil, tal como se refleja en el gráfico siguiente:



Gráfico. Maltrato Infantil en Colombia. Fuente: Sinfonía-UNICEF Colombia.

Resulta notable que, a pesar de la inversión y los proyectos, la cifra prácticamente se mantiene constante, por lo que se requieren urgentemente estrategias, enfoques y procedimientos efectivos de continuidad e interiorización de los derechos, sobre todo en poblaciones infantiles que no han sido suficientemente descritas como es el caso de los niños y niñas hospitalizados. Esperando la resolución de la tensión probable entre especificidad e integridad, es recomendable que los planes de desarrollo muestren más claramente en sus presupuestos cómo se abordan las temáticas asociadas a la garantía de los derechos de los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes. Esto, entre otras razones, porque se espera que luego al analizar los resultados de la gestión, estos se verifiquen en cambios de indicadores ligados a los asuntos tratados en los diagnósticos.

Por lo tanto, dar un giro epistémico en la forma en que comprendemos tanto la vigencia, como la veeduría y la interiorización de los derechos, permitiría que, además de intentar dar cuenta de la “efectividad” de las políticas en este orden (por medio de estadísticos), pudiéramos ofrecer desde la descripción de experiencias, metodologías y resultados, etc., indicadores sociales concretos de nuestro avance local, regional o nacional en una dinámica de defensa de los derechos del niño.

¿Qué es la pedagogía hospitalaria? ¿Cuál es su lugar en la doctrina de la protección integral?

Uno de los aspectos más relevantes en términos de lo que significa la integralidad, supone que, a pesar de su divulgación, aún persiste la invisibilización de algunas poblaciones de menores a los que por diferentes razones no se les presta la atención necesaria, este es el caso de los niños y niñas que debido a problemas de salud ingresan a los hospitales y entidades de salud y permanecen “consignados” bajo la tutela hospitalaria.

Según Trapiani (2014) el problema no sólo involucra el desconocimiento de la atención hospitalaria para niños, sino la ausencia de un marco de integralidad:

“Se entiende la **atención médica** como el suministro de medicamentos y procedimientos quirúrgicos y no como un proceso integral donde además de garantizar la salud se deben respetar, proteger y cumplir otros derechos determinantes para la vida del niño, niña y adolescente. Campo, Molinello y Escalloin (1997. p. 32) explicó que la calidad de vida en un niño hospitalizado se altera porque el proceso de hospitalización aumenta su vulnerabilidad, originándole un “trastorno de adaptación caracterizado por síntomas ansiosos y depresivos como respuesta al dolor, al medio ambiente institucional, a los procedimientos médicos y quirúrgicos y a la separación del núcleo familiar”. Ortigosa y Méndez (2000, p. 291) han explicado que “la hospitalización puede tener

repercusiones negativas en la infancia, relacionadas a la capacidad de asimilación de las situaciones nuevas, la dependencia de terceros, la falta de referentes con los que contrastar las nuevas experiencias; todo lo cual incide en una interpretación errónea de la situación lo cual que puede alterar incluso el correcto desarrollo integral de la personalidad del niño enfermo”.

En Colombia más de 67.000 niños hospitalizados no tienen acceso al sistema escolar, y tan solo 12 centros hospitalarios están adecuados para cumplir el derecho a la educación que tienen los niños hospitalizados. En nuestro país, un artículo publicado en la revista Temas de Pediatría (4), afirma que en esta compleja situación:

“(…) cuando el niño es internado en un centro asistencial, su vida cambia abruptamente. El hospital pasa a ser su espacio vital por días, semanas o meses. En el ambiente nuevo debe asumir múltiples cambios, tiene que interactuar con el personal de salud, que lo examina y lo somete a procedimientos molestos y dolorosos; además, cambian los horarios y el reposo obligado, los ruidos y otras incomodidades hacen que, para muchos niños, la hospitalización sea un verdadero trauma”.

Por pedagogía hospitalaria se han venido aceptando diferentes modalidades de atención a los niños y niñas en condición o situación de enfermedad, muchas de estas iniciativas son paliativas a las duras situaciones a las que se deben adaptar los niños y sus familias y, como hemos visto ya, no todas las veces los derechos fundamentales son atendidos. La Doctrina de la atención integral revela que las intencionalidades en diferentes niveles de la organización del Estado y la capacidad de generar acciones intersectoriales, constituyen la clave para pasar de enunciados a procedimientos de calidad verificable, pero sobre todo, articulados con un sentido educativo. Posiblemente muchos niños

requieran seguir el proceso de escolarización, pese a padecer una enfermedad y un sistema de hospitalización, pero ¿se trata solamente de no dejarlo que se atrase dentro de la lógica del sistema? ¿Pueden los niños aprender otras cosas mientras están hospitalizados? ¿Qué lugar ocupan los derechos en estos aprendizajes?

Para Espitia y Barrera (2014), el problema está enmarcado en la genealogía de los conceptos de hospitalidad pues:

“Si la hospitalidad entraña un acogimiento no hostil, entonces vale la pregunta: ¿qué es lo que acogemos? La respuesta ha sido: acogemos la *infancia* del otro, acogemos otras infancias y la diferencia que encarnan. Al respecto, no se entiende la infancia como una etapa de desarrollo o una fase de la vida universal, evolutiva y predictiva del ser humano, sino como una capacidad creadora, innovadora e imaginativa, consustancial al descubrimiento de aspectos insospechados o asombrosos del mundo, que pueden disparar una relación con los saberes y los conocimientos, luego el pedagogo hospitalario debe preocuparse no por la transmisión de una serie de contenidos de orden disciplinar instaurados en la escuela como opciones canónicas de aprendizaje, sino en cómo diseñar ambientes de aprendizaje, que partiendo de los intereses de esta población, resulten suficientemente complejos, para seducir su interés por continuarse formando y cultivando, en últimas, desarrollar no sólo signos y símbolos sino unas técnicas de ejercitación constante para lo que él necesita y quiere aprender” (2014).

Este nuevo enfoque de la Pedagogía hospitalaria puede dar cuenta de un enfoque epistémico diferente y se constituye en un aspecto novedoso en el tratamiento del fenómeno, para que en el interior de la doctrina de la protección integral se retome el protagonismo del niño como agente creador y capaz de tomar decisiones sobre su entorno, más aún si estas decisiones se dan en un ambiente tan complejo, tan emocionalmente crítico como el de la enfermedad,

pues en definitiva la atención a los derechos no sólo se ofrece a los sujetos sanos.

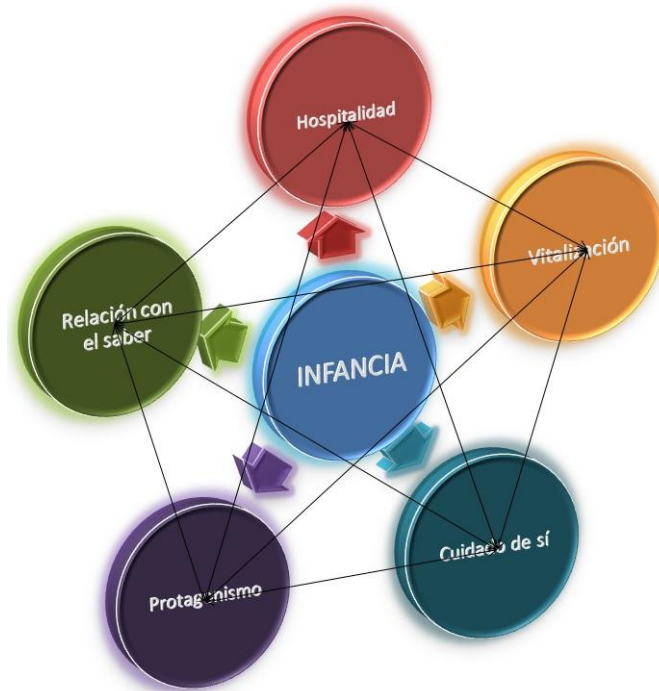


Gráfico 2. Cinco principios de la Pedagogía Hospitalaria. La postura en esta visión de la pedagogía hospitalaria desarrollada por el equipo de investigación de la Unimonserate, no hace énfasis en los procesos de escolarización, es decir, no se trata de darle continuidad a la escuela en el hospital, sino de transformar el espacio hospitalario en un entorno de formación y relación con los derechos fundamentales desde una perspectiva crítica. Vitalizarse implica saber cuidar de mí, ser protagonista de mi experiencia vital, relacionarme distinto con el conocimiento y poder ofrecer mi saber, mi experiencia a otros. Fuente: Espitia y Barrera (2014).

Conclusión:

Tal como lo afirma Buaiz: “La Protección especial como parte integrante e integradora de la Protección Integral no está dirigida al reconocimiento de situaciones jurídicas de derechos humanos universales (salud, educación, vida digna, etc.), sino al reconocimiento del derecho a ser protegido frente a situaciones de hecho que impiden el ejercicio de otros derechos, o violentan derechos, para restituir la condición y situación a parámetros normales de

protección, y en consecuencia se trata de una atención positiva y preferencial de los niños que se encuentran en estas situaciones especiales de desprotección”.

La pedagogía hospitalaria puede y debe tener coherencia con una perspectiva integral, en tanto dicha noción debe ser objeto de investigación y de trabajo epistémico. De suerte que su sentido no se pierda en la burocratización y sea, ante todo, una experiencia de las disciplinas o de los profesionales que entran en contacto con estas poblaciones infantiles. El campo de la hospitalización de niños y niñas demanda tenerlos en cuenta con mayor interés, pues queda demostrado por una vía empírica que dichas poblaciones forman parte de extensos grupos de personas que transitan por la institución como cifras, pero no como sujetos de derecho, y mucho menos como protagonistas de sus propios duelos.

Bibliografía:

DÁVILA, P & NAYA, L (2010) Infancia, educación y códigos de la niñez en América Latina. Un análisis comparado. Revista Española de Educación Comparada, 16: 213-233. Disponible en: http://www.uned.es/reec/pdfs/16-2010/10_davila.pdf Consultado en Junio 2014.

BAZAN, J. E (2014). Interés superior del niño: Punto de encuentro, punto de quiebre. Disponible en <http://comunicaciones.uexternado.edu.co/redmaestriasinfancia/?p=830> Consultado en Junio de 2014.

BUAIZ, Y (s/f) La doctrina para la protección integral de los niños: aproximaciones a su definición y principales consideraciones. Disponible en: http://www.ministeriodesalud.go.cr/gestores_en_salud/derechos%20humanos/infancia/dereninezunicef.pdf. Consultado en Junio de 2014.

CASTILLO, Laura Helena (2014) Los pacientes nómadas. El Nacional. Venezuela. Disponible en: http://www.el-nacional.com/siete_dias/pacientes-nomadas_0_427157531.html. Consultado en Junio de 2014.

DE BENOIST, A (s/f) DDHH: En busca de un fundamento. Disponible en: http://www.alaindebenoist.com/pdf/en_busca_de_un_fundamento.pdf

ESPITIA U (2014) Leer y escribir nuestra enfermedad: una experiencia hospitalaria. CONGRESO ASCOLBI UNIRECS 2014 XIII Congreso Nacional de Bibliotecología y Ciencia de la Información y XX Jornada Nacional y V Internacional de Actualización y Capacitación de Bibliotecas Médicas “Bibliotecas: espacios de aprendizaje interdisciplinario”. Bogotá 7, 8 y 9 de octubre de 2014.

ESPITIA U, & BARRERA, N (2014) El proceso de formación de los estudiantes en el campo de la pedagogía hospitalaria: apuesta por *una* pedagogía hospitalaria de la infancia. Primer Congreso Internacional de Pedagogía Hospitalaria en Colombia. Memorias del Congreso. Bogotá. Secretaría de Educación.

LIEBEL, M & MARTÍNEZ M (2010). Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica. Disponible en: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/polinfan/2010/Infancia_y_DDHH_Liebe_I_Martinez.pdf. Consultado en Junio de 2014.

MINYERSKY, N (s/f) Capacidad progresiva de los niños, niñas y adolescentes. “El derecho de niños, niñas y adolescentes al cuidado de su propio cuerpo” Segundo Encuentro Regional de Derecho de Familia en el MERCOSUR.

PÁVEZ, I (2012) Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. Revista de sociología, Nº 27 (2012) pp.81-102. Disponible en: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/27/2704-Pavez.pdf>. Consultado en Junio 2014.

ROMERO, S. (2008) Un siglo de legislación sobre infancia en América Latina. Un cuadro cronológico en RODRÍGUEZ, P. y MANNARELLI, M. E. Historia de la Infancia en América Latina, pp. 615-632. (Bogotá, Universidad del Externado).

Sociedad Colombiana de Pediatría (s/f) Hospitalización de pediatra: un servicio no rentable los niños y niñas amenazados con el cierre de camas de hospitalización Disponible en: http://www.federacionmedicacolombiana.com/OLD/index.php?option=com_content&view=article&id=186:hospitalizacion-de-pediatria-un-servicio-no-rentable-los-ninos-y-ninas-amenazados-con-el-cierre-de-camas-de-hospitalizacion-porque-este-servicio-no-es-rentable-&catid=43:publicaciones&Itemid=145

TRAPANI, Carlos M. (2014) Derecho a la permanencia del niño junto a su madre y padre durante una hospitalización. Disponible en: <http://mischiquiticos.com/chiquiticos-en-paz-y-sin-violencia/derecho-a-la-permanencia-del-nino-junto-a-su-madre-y-padre-durante-una-hospitalizacion> Consultado en Junio 2014. Consultado en Junio de 2014.

UNICEF (2014) Análisis del grado de inclusión de los derechos de La primera infancia, la infancia, la adolescencia y la juventud en los planes de desarrollo territorial. 2012 – 2015. Disponible en: <http://sinfoniaunicef.info/wp-content/uploads/informespdf/ResumenResultadoPlanesDesarrollo.pdf>
Consultado en Junio de 2014.

..... (2014) Base de datos. <http://www.sinfoniaunicef.info/> Consultado en Junio de 2014.

¿Realmente la escuela y la sociedad protegen los derechos de la niñez? (Venezuela y otros casos)

Jorge Antonio Ávila Arvelaiz

*

Primera situación-problema: Los avances de la ciencia y del pensamiento humanístico transforman poco las prácticas y los saberes pedagógicos.

¿Son acaso las actividades, las normativas y los métodos propios de los ambientes escolares los más naturales para el desenvolvimiento y el desarrollo de la personalidad de los niños y por extensión de los adolescentes? Los maestros hablan con naturalidad y convicción sobre la validez universal para la enseñanza de aspectos convencionales como el aula de clase, el uso de textos escolares y el cumplimiento de horarios. De modo que todo comportamiento de los niños o jóvenes fuera de lo que se considera normal, es visto como un verdadero problema, y que en la creencia pedagógica puede tener diferentes componentes, mayormente situados fuera del contexto escolar, como el ámbito psicológico y motivacional del individuo, su familia o su entorno social.

Las situaciones anteriores son las que han llevado a los docentes y a las autoridades escolares a concebir los sistemas estudiantiles como las únicas realidades válidas para un genuino aprendizaje, aún a contracorriente de los

avances científicos. El mantenimiento en el tiempo y en el espacio de ciertos patrones institucionales los erige por costumbre en paradigmas de la verdad.

El neurocientífico colombiano Rodolfo R. Llinás propuso recientemente la implantación de una asignatura que podría llamarse *Cosmología*, con una duración de 12 años. También planteó que la mayoría de los conocimientos que se imparten en las aulas son descontextualizados. Dice Llinás:

Sería fantástico que los niños hicieran un recuento de la historia de la civilización, de modo que entendieran el cómo y el porqué del desarrollo de las ideas... los niños son profundamente inteligentes, tienden a adquirir las bases del conocimiento general, lo demás son tonterías; los detalles uno los aprende en la universidad, pero las grandes cosas e importantes las aprende en primaria y secundaria.¹⁷

En la mayoría de los sistemas de primaria y media de Latinoamérica, y de gran parte de Occidente, las asignaturas de cada nivel escolar tienen una duración anual, representando en muchos casos requisitos para optar al grado superior. Inclusive los contenidos se dividen por lapsos, tres generalmente, para cada asignatura. Debido a estos tiempos predeterminados se da el caso de que importantes conocimientos que sólo se imparten en una o dos semanas.

En Venezuela, en lo que respecta a la instrucción primaria, los contenidos se dividen en áreas del conocimiento como Lenguas, Ciencias Sociales o Naturales, que deben ser aprobadas en el período anual. El año escolar se divide en fases que conllevan a que los contenidos y las actividades curriculares cambien, como si de esta manera el niño tuviese suficiente tiempo para aprender todo.

¹⁷ Rodolfo R. Llinás ha participado junto a otras personalidades, como el fallecido escritor Gabriel García Márquez, en foros y consultas hechas por el Estado colombiano para reformar la instrucción en el país. Lamentablemente sus sabias recomendaciones no han sido tomadas totalmente en cuenta.

Las normas escolares y los procesos de enseñanza giran más alrededor de las exigencias administrativas que implementó la sociedad industrial, empeñada en sacar un beneficio en un intervalo social de producción, antes que en torno a las inclinaciones ancestrales del cerebro como órgano de conocimiento de la especie.

Los antiguos griegos consideraban que los niños y niñas debían tener toda la vida para aprender a leer y a escribir, para conocer la aritmética elemental, para tocar un instrumento musical o, en el mejor de los casos, para ser buenos ciudadanos. Con estos objetivos logrados pensaban que el ser humano tenía lo suficiente para ser útil en la vida y para encaminarse hacia su auténtica vocación.

De modo que dividir los aprendizajes en años, en lapsos, en semanas y luego en horas, limita el desarrollo neuropsicológico de los niños y los adolescentes dentro de la estructuras escolares al no permitirles completar procesos de conocimiento. Es más, desde que los pequeños salen del *Jardín de Infancia* y avanzan hacia otros grados, se les va restringiendo paulatinamente el juego y la experimentación. Por eso decimos que la “educación”, si se puede emplear este término tan complejo, que no sincroniza con los avances de la ciencia y del desarrollo del pensamiento humanista, valga la redundancia, reduce al silencio muchos derechos que permiten que el educando, es decir, el niño, desarrolle satisfactoriamente su personalidad.¹⁸

Las funciones mentales tienen complejidades que requieren diferentes tiempos de perfeccionamiento, como la imaginación o la autorreflexión; además cada cerebro aprehende de la realidad lo que sugieren las necesidades de los

¹⁸ El significado de la palabra *educación* es muy amplio, ya que incluye tanto a la enseñanza como al aprendizaje. Por otra parte suele durar toda la vida y no se enmarca en las actividades instructivas que se dan entre las cuatro paredes de la escuela. Es un hecho individual y social que tampoco se limita a un aspecto particular de la existencia humana. Esto no quiere decir que dejemos de manejar el término como sinónimo de instrucción y de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

individuos.¹⁹ Las alternativas multitemporales en las escuelas todavía no se han implementado, porque se oponen a la uniformidad administrativa. Lo más que se ha logrado es ampliar los períodos promocionales, como pasa en Uruguay desde el año 2012²⁰.

Podrían existir áreas del conocimiento en los seis años que duran los estudios de primaria, como el caso de Estudios de la Naturaleza, divididas en períodos de tres años, para que los niños en esa extensión temporal desarrollen investigaciones a largo plazo que les permitan descubrir las maravillas del mundo natural, y experimentar adecuadamente con ellas.

La agudización del sentido científico suele durar toda la vida y no pequeños lapsos donde se le pide al niño memorizar listas de nombres que creemos forman parte de la vida natural.

Los docentes olvidan efectuar actividades que despierten el interés del alumno, como visitas a medios naturales, por los costos y porque, aseguran muchos, no tienen el tiempo para ello. De manera que el desfase entre enseñanza y ciencia provoca dilaciones en el desarrollo de la personalidad de los niños, limitándoles sus derechos contemplados en la *Carta de las Naciones Unidas*.

El aprendizaje de la lectura y de las matemáticas en los primeros años de la escuela está muy limitado temporalmente. La lectura es un proceso tan delicado y extraordinario, con varias dimensiones del niño comprometidas, entre ellas la cognitiva, la emocional y la socio-afectiva, que los maestros no

¹⁹ Podríamos agregar que el cerebro es un órgano que usa el ser humano para desarrollarse a sí mismo en sociedad. Pero funciona de acuerdo a lo que éste desea y puede hacer en su totalidad.

²⁰ Uruguay instituyó un sistema de promoción bianual en la instrucción primaria. No obstante, el Anuario Estadístico del Ministerio de Educación de Uruguay menciona que la tasa de repetición en secundaria había aumentado en el 2011 ubicándose en un 30%. Si esto quiere decir que de 100 estudiantes que cursan la secundaria 30 repiten equivale a un drama parecido al de Venezuela. Registra igualmente la tasa de repetición en primaria, la cual pasó de 6.2 % en el 2010 a 6.1 % en el 2011.

deberían afanarse en ciclos de tiempo tan preestablecidos ni en métodos tan trillados por el status académico. Los pequeños escolarizados varían su rendimiento en el ejercicio de la lectura y en el proceso de la creatividad, algunos inclusive logran apenas cierto dominio en la misma adolescencia.

Además, las dificultades sociales que afectan a la niñez son más insalvables hoy que hace cinco, diez o quince años. Por eso recomendamos no ajustar el aprendizaje de la lectura en la primaria a un nivel o grado determinado, ni que constituya un criterio para determinar la repitencia de los infantes en las escuelas. La adquisición de la lecto-escritura y de las nociones numéricas tendría que ser asistida por diversas instituciones del Estado, amén de la familia y de la escuela.

El Estado administraría mejor sus esfuerzos – y recursos- si dirigiera muchos de ellos a desarrollar estas dos grandes herramientas que el ser humano debe adquirir tempranamente para vivir en sociedad.

Realizamos un estudio en un liceo de Caracas y determinamos que aproximadamente un 13% de los adolescentes que ingresaban al primer año había repetido o fracasado al menos un año en la educación primaria. Este es un fenómeno que no se ha analizado bien en Venezuela ni en muchos países del mundo, ni siquiera para medir las pérdidas económicas cuando el Estado invierte en un servicio para la nación. Menos se ha hecho en lo referente al grado de afectación psicológica y emocional de los niños o los efectos sobre su desenvolvimiento social futuro.

No obstante, todavía el aprendizaje de la lectura y de las matemáticas sigue constituyendo un criterio pedagógico para reprobado a un alumno en los primeros años de la primaria, que aunado al elemento temporal, como

planteamos antes, en poco contribuye al desarrollo neuropsicológico de los niños y al sano ejercicio de su inteligencia emocional.²¹

Actualmente la psicología, la psiquiatría y neurociencias ligadas a la medicina, han demostrado que cualquier fenómeno, del orden que sea, psicológico, emocional o social, puede interferir en el aprendizaje del niño. El mismo Howard Gardner ha reconocido que el estado emocional suele alterar los resultados de las pruebas de conocimiento, empleadas en algunos países para medir el coeficiente intelectual de los escolares. En Inglaterra, Patrick Luyten desde el *Centro de Estudios del Niño* de Yale ha estudiado los efectos negativos del estrés escolar y social sobre la estabilidad psíquica del niño, lo cual resulta completamente lamentable.

Esto tiene que ver con los tiempos de exigencias pedagógicas que implican presiones colegiales y familiares, propias de la sociedad industrial y tecnológica. La oportuna entrada a la escuela y al trabajo, a este último por parte de los padres, implica un factor estresante que no sabemos cómo perturba el desempeño de los educandos.

El desarrollo intelectual, físico, emocional y social del niño, nada tiene que ver con lo que está establecido en los cerrados sistemas educacionales. Que él se adapte a las normas sociales que le vayan inculcando -en un principio se decía: *la letra entra con sangre*- eso es otra cosa. El ser humano es una especie adaptativa, lo que no nos puede llevar a declarar que los *niños de*

²¹ Reflexionan los maestros sobre los pensamientos de un niño que repite un grado porque no pudo aprender a leer en un año, digamos el primero. Tal vez ese niño piensa: "¿Por qué, si hice todo mi esfuerzo? ¿Y si esperaran por mí otro poco, podría hacerlo mejor?". El pedagogo francés Bernard Aucouturier cree que existe una crisis en la escuela contemporánea. Aucouturier es un experimentado docente de 78 años que basa su trabajo en la expresión corporal espontánea y libre de los niños en dos orientaciones: la educacional y la terapéutica. Cuando una entrevistadora le preguntó: "¿En qué sentido se traba la expresividad del niño?" contestó lo que sigue: "En el sentido de que hay demasiadas exigencias educativas y pedagógicas sobre el niño, y esto no le permite decirse él mismo." (Entrevista realizada en Uruguay el 03 de mayo de 2012).

la guerra constituyen un hecho positivo por el hecho de que los pequeños se adecuen con el tiempo al conflicto.

Los docentes y el resto de la sociedad no terminan de asimilar que la escuela es una institución más de la sociedad, como lo fue la esclavitud, la inquisición u otras supuestamente más benignas y útiles como las fuerzas armadas o los clubes deportivos. Y las instituciones cumplen dos movimientos: cambian o desaparecen. En los niños constantemente se está desplegando un mundo especialísimo que casi nadie ve ni puede admirar. Por ello, cuando el Estado no actualiza a sus docentes ni crea centros de investigación con resultados aplicables, ni cambia las normas institucionales, corre el riesgo de descuidar a los niños o a desprotegerlos en su verdadera condición humana, como esboza Edgar Morín.²²

Otro trauma para los niños entre 11 y 12 años es el 1º año de educación media general y técnica en Venezuela²³. En este los pre – adolescentes, apenas saliendo de la niñez pasan, de tener un docente, a cursar asignaturas dictadas por once maestros. Este nivel presenta mayores fracasos escolares que los demás. Aun así, no se han hecho estudios científicos responsables que demuestren que a esa edad los escolarizados tienen una carga psicosocial más propia de la niñez que de la adolescencia. Nada más hay que ver los contenidos académicos para tener una idea de lo inadecuado de la cantidad de información, teórica y fuera de contexto, que de ninguna manera podría ser asimilada en un año.

En la escuela primaria y en la educación media general la función cerebral que se sobreexplota es la memorización, dejando al margen la reflexión y la creatividad. Se sabe que los estudiantes, por lo menos en la

²² Edgar Morín escribe que lo único que hay que enseñar es *la condición humana*.

²³ Incluimos en este ensayo a los liceos que forman parte del nivel de educación media del subsistema de educación básica en Venezuela, porque todavía encontramos en esta etapa a estudiantes que consideramos se encuentran aún en la niñez, aunque estén apenas rebasando los 12 años de edad.

media general, cada vez aprenden menos. Y es que la memoria, por más que lo desee el maestro y el aprendiz, no puede mantener por mucho tiempo una información tan descontextualizada, tan discontinua y disfuncional. Un grupo de investigadores del Instituto Max Planck calculó en el 2011 la rapidez con que la información almacenada en los patrones de actividad de las neuronas de la corteza cerebral se descarta. La velocidad con que se olvida la información es alta cuando cambian los patrones de actividad neuronal.²⁴

En las escuelas y liceos venezolanos casi la totalidad de los aprendizajes se obtienen por memorización, una de las funciones más elementales del cerebro, proclive a sufrir la pérdida de información si los aprendizajes no se regularizan. Desarrollos cognitivos como la lectura, el cálculo numérico y otros que corresponden a las demás dimensiones del individuo, como el equilibrio psicomotriz y el contacto lúcido con el universo natural, requieren de rangos temporo-espaciales mucho más amplios que los que están señalados en la escuela tradicional. Esto tampoco quiere decir que las neurociencias y la neuropedagogía hayan realizado hallazgos de asuntos totalmente desconocidos. Desde la antigüedad los maestros tenían conocimiento de que los aprendizajes sólidos requieren de una disciplina diaria, de años de práctica, lo que sintetizaron pedagogos norteamericanos del siglo XIX y XX, como James y Dewey. En América Latina humanistas como Alejandro Toribio Rodríguez de Mendoza (Perú), Simón Rodríguez (Venezuela), José Martí (Cuba), Juana Paula Manso (Argentina), Agustín Nieto Caballero (Colombia) y Paulo Freire (Brasil), cada uno en sus respectivas épocas, criticaron el aprendizaje por memorización.

²⁴ Un *patrón de actividad neuronal* es un tipo de protocolo que registra el intercambio de información entre las neuronas. Aproximadamente un bit de información desaparece por neurona activa por segundo. Según los investigadores la información se va perdiendo a causa de pequeños errores; pero existe el llamado proceso estable, que no es caótico, en donde la dinámica es mucho menos propensa a errores. Dice Fred Wolf, jefe del grupo: "Parece que la información se pierde en el cerebro de forma tan rápida como puede ser entregada a partir de los sentidos."

Así la dificultad del tiempo en las escuelas, resume una serie de situaciones que perturban el desarrollo neuropsicológico, corporal, social y afectivo de los niños, que terminan acostumbrándose a saber del Universo por reflejo, por repetición y por memorización instantánea. Por otra parte, es bien sabido que para conocer los fenómenos de la naturaleza, del espíritu, de las ideas y de la sociedad requerimos un lapso de vida extenso, incluso la existencia.

El poco ajuste de las instituciones escolares a los avances de la ciencia y de las humanidades redundando en un desmejoramiento en lo que se ha avanzado en Venezuela hasta ahora, sobre todo en aspectos tan importantes como las leyes relativas a la niñez.

Hace un año escribimos para el 2º *Concurso Internacional de Filosofía* del Observatorio Filosófico de Morelos (México) nuestras primeras reflexiones sobre el sistema educativo venezolano.²⁵ En aquella oportunidad aludimos a los avances legales y materiales que se han llevado a cabo desde el año 1999, pero que en el fondo no han tenido la fuerza suficiente para corregir sustantivamente los problemas neurálgicos que obstruyen la calidad educativa en el país. Todavía no ha emergido una nueva pedagogía en Venezuela, nacida del ser humano y no de otro chispazo quimérico.

Casi todo de lo que se ha producido legislativamente desde 1999 calza con lo que establece la *Declaración de los Derechos del Niño*, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 1386, el 20 de noviembre de 1959. También con los contenidos de la *Convención sobre los Derechos del Niño*, del 20 de noviembre de 1989. El *Principio 2* de la *Declaración* de 1959 reseña:

²⁵ Se trata del artículo *El declive de la libertad de pensamiento en la educación troglodita*, publicado en la Revista digital de Filosofía Nuestramericana **Posibilidad, Crítica y Reflexión** del Observatorio Filosófico de Morelos (México). Volumen 2 – Semestre II – 2013.

El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño.²⁶

En Venezuela se promulgó la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* en 1999, entre cuyos elementos expuestos de trascendencia y significación figuran el respeto a la libre disposición de la personalidad, la gratuidad y obligatoriedad de la educación, así como la función docente del Estado y la preponderancia de la libertad de pensamiento. Asimismo, el país cuenta con una nueva *Ley Orgánica de Educación* (2009), una *Ley Orgánica de Deporte, Actividad Física y Educación Física* (2011) y una inédita *Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes* (2007) que pocas naciones exhiben.

Estos cuerpos legales, aunque representan progresos considerables en materia de protección a la niñez, sólo establecen principios estándar por los cuales debe organizarse la sociedad en términos de cultura, educación y deportes. Por el contrario, las clasificaciones de materias por grado, de las horas y días de clase, de las pruebas de conocimiento, de la planificación escolar con sus tiempos reflejados, de los métodos de evaluación, en su mayoría cuantitativos, de las calificaciones aprobatorias y de otras pautas que, en fin, encarnan la vida educativa, siguen reglamentadas por leyes anacrónicas que no colindan en muchos aspectos con los cuerpos jurídicos mencionados.

Nos referimos al *Reglamento* de la antigua *Ley Orgánica de Educación* (del 22 de enero de 1986, reformado el 15 de septiembre de 1999) y del *Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente* (del 31 de octubre de 2000).

²⁶ Taleva Salvat, Orlando. *Derechos humanos*. Argentina. Valletta Ediciones. 2004. Página 64.

Son *Reglamentos* que rigen la práctica pedagógica en Venezuela, muchas veces a contracorriente de la *Constitución*, de las *Leyes Orgánicas* y de las *Declaraciones Universales* vigentes, a las cuales el Estado siempre se ha suscrito.²⁷

Estos *Reglamentos* en su origen procedían ya viciados de muchos defectos, contrarios a la inclusión y a la atención humanizada de los niños y niñas. El *Reglamento* de la antigua *Ley Orgánica de Educación* de 1980, se dio a conocer en un momento en que Venezuela se adentraba en una época profundamente neoliberal, lo que llevo a la sociedad al levantamiento social del 27 de febrero de 1989, conocido como *El Caracazo*.

En las décadas del 80 y 90 una de las premisas de los políticos, algunos congresistas, era la privatización de las empresas del Estado – como PDVSA- y de la educación en general, especialmente la universitaria.

Se decía que de cien estudiantes que ingresaban a la educación inicial, sólo cinco llegaban al nivel superior. De modo que el *Reglamento* de 1986 comprendió e incluyó una educación a todas vistas clasista, burocrática y estigmatizadora, fundada en la memorización y en la teorización mecánica. Sólo hace referencia en los artículos de la educación inicial a las dimensiones humanas, imprescindibles en la educación: la física, la mental, la moral, la espiritual y la social. Pero luego, al aludir los demás niveles del ordenamiento educativo, como la primaria y el bachillerato, se desdibuja todo lo anterior para dar preeminencia exclusiva a la adquisición de conocimientos, con aplicación unilateral de una sola función cerebral, la memorización.²⁸

²⁷ Cabe destacar que Venezuela también suscribió la ***Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes***, de Badajoz (España) en octubre de 2005.

²⁸ Es tanto así, que recientemente, digamos que en la temporada vacacional del año 2014, el Ministerio del Poder Popular para la Educación avaló un programa de *Turismo Escolar* en una entidad del país basándose en un criterio altamente discriminatorio como es el mejor promedio o la mejor calificación. Sabemos que la educación liberal y burguesa trazó la evaluación cuantitativa como una forma de discriminación en las aulas, sustentadas en procesos mecánicos y memorísticos. Esto es un ejemplo de

Antes de revisar algunos artículos del *Reglamento* de 1986, haremos un breve análisis de otros de la antigua *Ley Orgánica de Educación* de 1980, la que quedó anulada en el 2009.

La *Ley Orgánica de Educación* de 1980 definía la educación inicial así:

Artículo 17° La educación pre-escolar constituye la fase previa al nivel de educación básica, con el cual debe integrarse. Asistirá y protegerá al niño en su crecimiento y desarrollo y lo orientará en las experiencias socio-educativas propias de la edad; atenderá sus necesidades e intereses en las áreas de la actividad física, afectiva, de inteligencia, de voluntad de moral, de ajuste social, de expresión de su pensamiento y desarrollo de su creatividad, destrezas y habilidades básicas y le ofrecerá, como complemento del ambiente familiar, la asistencia pedagógica y social que requiera para su desarrollo integral.²⁹

Lo que dice el artículo es pedagógicamente aceptable. Pero en el artículo referente a la educación primaria, que atiende a niños entre los 6 y los 12 años, desaparecía la evocación de la afectividad, de la moral, del ajuste social y de la creatividad, para proyectar el peso de la instrucción sobre la técnica y el conocimiento científico:

Artículo 21° La Educación Básica tiene como finalidad contribuir a la formación integral del educando mediante el desarrollo de sus destrezas y de su capacidad científica, técnica, humanística y artística; cumplir funciones de exploración y de orientación educativa y vocacional e iniciarlos en el aprendizaje de disciplinas y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil; estimular el deseo de saber y desarrollar la capacidad de ser de cada individuo, de acuerdo con sus aptitudes.³⁰

cómo los profesionales se ven imbuidos en viejos esquemas educacionales. Finalmente quienes pagan los platos rotos de estas decisiones nefastas son los niños y adolescentes.

²⁹ *Ley Orgánica de Educación* (Gaceta Oficial N° 2.635 Extraordinario) de fecha 28 de julio de 1980.

³⁰ *Ídem*.

Estas dos definiciones permean de extremo a extremo al *Reglamento* de 1986, vigente, reformado en 1999, pero con sus finalidades intactas. Esto ha hecho que la enseñanza que se imparte en las escuelas pase a ser un proceso absolutamente automático, donde se obvia el aprendizaje experimental o por descubrimiento. En la actualidad los pedagogos son unos de los profesionales menos reflexivos y actualizados de Venezuela. Su conocimiento se basa en la memorización de cantidades limitadas de contenidos del currículo, a los cuales les dan una importancia mayor que a las necesidades y potencialidades de los educandos. Se reproduce la situación que tanto advirtió el pensador brasileño Paulo Freire: la llamada educación bancaria, donde los educandos sólo conforman depósitos de información, quedando vacíos de todo lo demás.

Planteamos que el Estado Docente venezolano tiene una deuda jurídica para con la educación, en vista de que esta adolece de un *Reglamento para la Ley Orgánica de Educación* de 2009. Las definiciones y proyecciones que se hacen en el *Reglamento* de 1986 del niño, son completamente pobres y, en muchos casos, irracionales. Los artículos constituyen fraseos técnicos carentes de afectividad; de ninguna manera aparece enfatizado, por ejemplo, algo tan importante como la necesidad constante de brindarle amor y comprensión sincera a los niños y niñas.

Las categorías como las expresiones que se utilicen en la conformación de un cuerpo legal educativo, al final también darán forma a las prácticas y a las ideas pedagógicas. Desde el artículo 11 al 18 del *Reglamento* de 1986 se manifiesta de forma insuficiente la condición humana del niño actual, los problemas que viene adoleciendo desde finales del siglo XX, su desarrollo físico y emocional o sus inquietudes más íntimas. Observamos que se le conceptúa más como un objeto que como un sujeto consciente de su propia vida. El artículo 13, el que nos parece más justo, estipula:

Artículo 13. El currículo del nivel de educación pre – escolar deberá estructurarse teniendo como centro al niño y su ambiente, en atención a las siguientes áreas de su desarrollo evolutivo: cognoscitiva, socio – emocional, psicomotora, del lenguaje y física.³¹

No menospreciamos la valoración integral que se hacía del niño en el nivel de pre – escolar en la extinta *Ley Orgánica de Educación* (1980), lo que quedó reflejado en unos cuantos artículos de su *Reglamento* (1986). Incluso en este último desde el artículo 11 hasta el 18 figura *siete veces* la palabra niño. En cambio en el *Capítulo II* -que contiene los artículos desde el 19 al 23- que explican la Educación Básica, ni una sola vez está presente el término niño o niñez. Y eso que comprende a los escolares desde los seis años de edad hasta los doce.

Advertimos, entonces, que no se trata solamente de un desfase con respecto los avances de la ciencia, sino también de las propuestas humanísticas que definen a la educación como un proceso supremamente humano. Volvemos a lo mismo, prestarle atención integral a un niño o escuchar lo que piensa equivale a echar a la basura los trámites administrativos. Una escuela atrasada y sin criticidad perjudica mucho al niño, quitándole lo más valioso, su libertad de ser, la cual se alcanza a costa de los valores materiales esquematizados tanto en la sociedad como en la institucionalidad escolar. ¿Cómo podemos hablar de protección integral si en la educación primaria son muchísimas más las horas que pasan los niños sentados en un pupitre que las que viven moviéndose, ejercitándose o en contacto con la naturaleza?

Amarillentos están los libros en las estanterías sin que los docentes los revisen o, peor aún, permanecen inactivas aquellas zonas intelectuales del niño que lo pueden hacer más humano en el presente y en el futuro. Han pasado

³¹ **Reglamento** de la **Ley Orgánica de Educación**. (Decreto N° 975 del 22 de Enero de 1986) con la **Reforma** (Gaceta Oficial N° 36. 787) de fecha 15 de septiembre de 1999.

más de sesenta años desde que Lawrence A. Averill escribió *La vida psíquica del escolar*, y sin embargo, qué contrasta a la escuela de hoy de la de antaño ¿el hecho de que los maestros no le pegan a los niños o no los colocan hincados de rodilla? Pero, qué hay de las demás prácticas. Por ejemplo, de la rigidez del aula de clase, de la poca creatividad en la enseñanza y los aprendizajes, de la memorización excesiva y ahora del uso indiscriminado de las tecnologías digitales. Lawrence A. Averill, aunque empleó categorías incómodas para el siglo XXI, llegó a recomendar:

Todo aquello que los maestros puedan hacer para nutrir una personalidad completa y adecuada en cada niño es, al fin de cuentas, tan importante como las contribuciones más estrechas y convencionales que ellos puedan ofrecer a su desarrollo mental o físico. Ya está pasando la época en que el interés principal era completamente impartir instrucción a sus alumnos. El desenvolvimiento de la personalidad es la base de todo desarrollo juvenil, y afortunadamente poseemos numerosas y útiles informaciones sobre esta fase tan significativa de la niñez.³²

En la mayoría de los países del mundo las escuelas se encuentran francamente rezagadas, centradas más en los parámetros institucionales que en los seres humanos. En los centros escolares cuando un niño expresa sus sentimientos es etiquetado, y si llega al extremo es remitido al psicólogo o al psiquiatra, quienes pueden elaborar diagnósticos adelantados, donde no aparece la opinión del pequeño por ninguna parte, ni siquiera algo así como que *“la escuela me aburre y me fastidia”*. También cuando un niño grita, ya sea por rabia, miedo o tristeza, se le sanciona porque las normas escolares no están formuladas para atender sus emociones.³³

Isabelle Filliozat escribe lo siguiente en *El mundo emocional del niño*:

³² Averill, Lawrence A. **La vida psíquica del escolar**. Editorial Kapelusz. Buenos Aires – Argentina. 1955. Pp. 3 -4.

³³ El problema de los géneros es importante también destacarlo. Hemos hecho investigaciones sobre el crecimiento de las niñas y sus conductas violentas, notando ciertas diferencias con respecto a los varones, pero pareciera que eso nadie lo observara.

Un niño bueno como una estampa es tranquilo, pero en alguna parte de su interior está muerto. La vida es el movimiento. (...) Llorar, gritar, temblar, son remedios a las tensiones inevitables de la vida. La existencia del niño está llena de frustraciones, de preguntas, de miedos, de iras... (...) Un acontecimiento que hiere, un accidente, una experiencia difícil, una injusticia, sólo se convierten en traumas si no se deja vía libre a la expresión de los sentimientos que suscitan. La fluidez emocional es la garante de la salud psíquica.³⁴

El niño siente miedo, frustración, tristeza, rabia y alegría, al igual que el adolescente y el adulto, con las variantes propias de su edad y de su condición. Pero la escuela no lo define casi en absoluto como un “*sujeto*” –más bien como objeto- que tiene que aprender según sus normas y principios, en unos lapsos en los cuales su cerebro no sería capaz de aprender verdaderamente, al menos que todo consista en un simple juego absurdo de memorización de información que pronto será olvidada. En un sistema educativo así se hace necesario proteger a los que quedan excluidos o son víctimas de la repitencia escolar. De igual forma a los que logran adaptarse cumpliendo como pueden con las exigencias escolares.

Tal vez unas de las herramientas que la escuela primaria logra darles a los niños con cierta eficiencia y a veces a duras penas, es enseñarles a leer y a escribir, a sumar, restar, multiplicar y si, es posible, a dividir. Se conoce por investigaciones educativas que el estudiante cada día sale del bachillerato sabiendo menos. ¿Acaso egresan los alumnos de educación media en Venezuela dominando un oficio, como la carpintería o la herrería? ¿Pueden cambiar un interruptor eléctrico sin ningún problema? ¿Tendrán habilidades para escribir un texto argumentativo o para aplicar nociones matemáticas a la vida diaria? También cuenta la preparación de los maestros, quienes sujetos a las estructuras y a los tiempos educacionales, no se permiten ellos mismos la racionalización ni el conocimiento.

³⁴ Filliozat, Isabelle. *El mundo emocional del niño. Comprender su lenguaje, sus risas y sus penas*. Editorial Planeta Colombiana S. A. Bogotá – Colombia. 2001. Pp. 59 – 60.

La *Ley Orgánica de Educación* de 2009 establece, en la letra d del numeral 3 del artículo 6, que entre las competencias del Estado Docente está planificar, ejecutar, coordinar políticas y programas:

d. De desarrollo socio-cognitivo integral de ciudadanos y ciudadanas, articulando de forma permanente, el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir, para desarrollar armónicamente los aspectos cognitivos, afectivos, axiológicos y prácticos, y superar la fragmentación, la atomización del saber y la separación entre las actividades manuales e intelectuales.³⁵

La educación primaria en Venezuela, y en muchísimos países, sigue estando fragmentada. El diseño curricular que se implementó en el país en la década del 90 con el nombre de Currículo Básico Nacional, auguraba en sus momentos muchas bondades para la formación y el desarrollo de los niños. Pero toda actividad pedagógica que se separa del ser humano, en este caso de los niños, poco a poco se va convirtiendo en un modelo automático y con poca capacidad de transformación social.

No estamos diciendo que hay que desechar todo en la normativa educacional de la primaria venezolana, pero sí habría que redefinirla pensando más en la niñez. En vez de estar tan pendientes de las áreas del conocimiento, de los ejes transversales, de las competencias que se deben adquirir y de los proyectos que exige el diseño curricular, se debería brindar más atención a los problemas y potencialidades de los niños. En la educación se planifica mucho teniendo como referencia parámetros teóricos y curriculares, no desde la misma condición y evaluación del educando.

Si los cirujanos operaran un tumor tomando como referencia sólo lo que dicen los libros de Oncología y no haciendo hincapié en las características reales del enfermo, errarían demasiado en sus diagnósticos y terapias. Pensamos igual que Edgar Morin: la única área por conocer es el ser humano,

³⁵ *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial N° 5.929. Extraordinario del 15 de agosto de 2009.

el único eje que lo transversaliza todo es el ser humano, el niño, la niña, con sus problemas y potencialidades. Nos compete enseñar la condición humana, así sea a contrapunto de un entorno inhumano. La información y las técnicas presentes en los libros, son secundarias ante las cuestiones más simples que definen a la niñez.

Tampoco señalamos que el Estado venezolano desde 1999 ha desatendido a la niñez y a la educación primaria. De ninguna manera. Los avances materiales, al igual que los jurídicos, han sido sustanciales. Los programas de alimentación, la entrega de textos y computadoras, la construcción de infinidad de planteles, la dotación de bibliotecas y las atenciones de distinta índole han permitido que la matrícula escolar se eleve como nunca. Pero, al no cambiar un sistema que tiene su origen histórico en la colonia, se sigue adoleciendo de una escuela que fragmenta al individuo separándolo de la sociedad, repitiéndose las mismas condiciones de fracaso escolar y social que existían años atrás.³⁶

Coloquemos de nuevo sobre el tapete la temática del tiempo escolar, que es una de las médulas de esta *primera situación - problema*. Si se revisan las horas de clase que tienen distribuidas los niños en sus horarios, nos daremos cuenta que la educación no ha cambiado, o no ha querido cambiar. Las misma rutina semana tras semana, horarios en bloques – con sus mínimos recreos-, las mismas posturas corporales- escribiendo o escuchando al docente-, los consuetudinarios minutos leyendo el libro o haciendo equis actividad, las prácticas en los acostumbrados espacios, los saludos tradicionales y otras cosas repetidas.

³⁶ Los maestros consideran que los problemas que presenta la escuela, se deben a la crisis de valores de la sociedad, obviando que la misma es una institución social que refleja las crisis de los grupos humanos. Pero no entienden que la escuela sigue siendo atrasada, colocándose de espaldas al ser humano. Y esto no tiene que ver sólo con el exceso de burocratización, sino también con el desconocimiento de la condición humana.

¿Realmente la escuela y la sociedad protegen los derechos de la niñez? (Venezuela y otros casos)- Jorge A. Ávila Arvelaiz

Produce lástima cómo la niñez puede ser sometida por años a los mismos quehaceres escolares. Una falla geológica puede estar partiendo las paredes de la escuela, y aun así los maestros siguen hablando de los temas que estaban pautados en la planificación. La escuela deriva al final en una mixtura de realidades inconexas: la que refleja el papel, es decir, la planificación escrita, la que piensa el docente, la que entiende el niño, la que presenta la sociedad y otras más difíciles de descifrar.

Un artículo del *Reglamento* de 1986, que está relacionado directamente con la educación media (de 1º a 5º año) determina los tiempos, incluso, para la educación primaria. Este establece:

Artículo 110. A los fines de la evaluación del rendimiento estudiantil, el primer período del año escolar, para la tercera etapa de educación básica y el nivel de educación media diversificada y profesional se dividirá en tres lapsos que culminarán en diciembre, abril y julio, respectivamente, sin perjuicio de lo dispuesto en el Parágrafo Único del artículo 54 del presente Reglamento.³⁷

En estos lapsos los niños tienen que realizar sus respectivos proyectos de aula, generalmente tres, relacionados o no entre sí. Gracias al cielo que por lo menos son atendidos por un solo maestro, lo que no ocurre en la media. El cerebro no aprende fragmentadamente, menos el de un niño que merece todas las atenciones habidas.³⁸ El cerebro siempre está relacionando, comparando, uniendo cabos sueltos, completando estructuras o cerrando ciclos que es la clave de la motivación individual.

En Venezuela se ha avanzado a la par de la *Carta de las Naciones Unidas* y de uno que otro planteamiento de las ciencias médicas y sociales.

³⁷ *Reglamento* de la *Ley Orgánica de Educación*. (Decreto N° 975 del 22 de Enero de 1986) con la Reforma (Gaceta Oficial N° 36. 787) de fecha 15 de septiembre de 1999.

³⁸ Sergio Grimozzi en un estudio sobre el fracaso escolar hace mención a cómo experiencias que contienen algunos cambios en las secuencias de aprendizajes o lapsos escolares, han permitido mejorar el grado de adaptación de los niños y jóvenes a la escuela. Véase Grimozzi, Sergio. *Fracaso escolar ¿Por qué se quedan los que se quedan?* Editorial Bonum. Buenos Aires – Argentina. 2011. Pp. 83 – 85.

¿Realmente la escuela y la sociedad protegen los derechos de la niñez? (Venezuela y otros casos)- Jorge A. Ávila Arvelaiz

Falta dar pasos decisivos por parte de autoridades educativas y maestros inmersos en retrógrados conceptos pedagógicos. De lo contrario ¿seguirá afectando todo lo expuesto a la niñez? Sí. La niñez donde prevalezca el modelo de educación occidental, centrado en la memoria, será una población vulnerable ante las deficiencias y normativas presentes en la escuela. Necesitamos una escuela que funcione mirando a los niños, al ser humano que hay en ellos, a sus corazones y a la realidad de sus límpidos cerebros, y no a los libros ni a los programas de estudio que muchas veces dejan de lado el cariño y las ganas de vivir.

Segunda situación-problema: La crisis que afecta a la sociedad constantemente permea y transforma la escuela.

Al vuelo referiremos varios aspectos que conciernen a la sociedad y, por ende, al Estado. Se trata de la violencia, los salarios de los docentes, el anti -ecologismo y el mal uso de las tecnologías digitales. Cada uno de ellos afecta directa o indirectamente a la niñez en Venezuela y en el resto del mundo.

Citaremos el mensaje de la contracubierta de un libro de José Camilo Perdomo, para comenzar a reflexionar sobre la violencia social y escolar. A manera de síntesis plantea el texto:

En efecto cómo imaginar un mundo mejor cuando en nuestras escuelas el alumno manifiesta un rechazo y hasta odio por lo escolar. Cierta gusto por expresar rencores sociales acumulados expresan los jóvenes de nuestras escuelas cuando andan en grupo y, eso hasta ahora la escuela latinoamericana lo ve desde el ángulo de la desadaptación social y no como una característica de una sociedad marcada por la desigualdad y la exclusión. Todo nuestro discurso escolar se centra en buscar formar élites para la escala social y no como un paso para

generar educación y ciudadanía donde la ética de la responsabilidad sea la invitada central.³⁹

Obviamente la crisis de la civilización trauma a los individuos de múltiples maneras. Sigmund Freud describió en *Inhibición, Síntoma y Angustia*, traumas universales como el nacimiento, el destete, la separación de la madre y los complejos. Pero, de acuerdo al contexto cultural o social del que estemos hablando, las situaciones adversas al equilibrio psíquico y emocional del ser humano se suman avasalladoramente. Necesitamos tener demasiada tolerancia al fracaso y mucha inteligencia emocional para poder salir optimistas ante las imágenes dantescas que nos presenta la vida en los actuales momentos.

Esos *rencores sociales* que refiere el profesor Perdomo son generados por la misma sociedad angustiosa e inhumana que nos ha tocado vivir. Imaginémonos el estado emocional de un niño que tiene que presenciar escenas de violencia doméstica, de abusos sexuales, de tráfico de drogas, de armas, de choque entre pandillas y de riñas callejeras. O el de un joven con carencias afectivas, con padre y madre que trabajan todo el día y suplen su amor con donativos materiales. Por supuesto que asumirán conductas psíquicas y sociales ligadas a sus vivencias traumáticas: tristeza, desolación, frustración, depresión, desánimo y rebeldía.

Un Estado que descuida a sus grupos vulnerables, como los niños o los jóvenes, pierde a la larga el timón de su ciudadanía. Por ejemplo, es hora de que en Venezuela el gobierno comience a subvencionar transportes públicos para niños y adolescentes, con personal calificado. Es tiempo de que el ambiente social sea más infantil, de que la sociedad sea más lúdica. ¿Qué le promete una sociedad violenta a sus niños, que no sea la simple mención de

³⁹ José Camilo Perdomo es profesor de la Universidad de Los Andes en Venezuela. La cita es tomada de su libro *Disparadores de Violencia Escolar y ausencia de Ciudadanía. Aproximación a un problema de valores*.

que son el futuro de la nación? Si la sociedad no cambia, ¿vale la pena hablar de educación, o de instrucción?

Muchas teorías existen sobre la violencia escolar y social, miles de publicaciones se han hecho en los últimos años, pero nada mejor que los datos que se extraen de la realidad.⁴⁰ Horrible fue lo que pasó en Sandy Hook (Connecticut) un día viernes 14 de diciembre de 2012. Un joven descontento por haber sido despedido de la escuela, luego de matar a su madre, arremetió con armas de fuego contra más de treinta personas. Veinte niños de Kinder Garden murieron, varios adultos, entre ellos el director y un psicólogo. Un drama que no merece ser visto por ojo humano. Algo grave está pasando en la sociedad y en la escuela estadounidense.

En algunas escuelas de Nueva York se establecen los llamados *Rincones de Paz*. Allí realizan los niños las actividades que deseen para calmarse, como escuchar música, practicar algún deporte o leer. Es excelente esta estrategia para minimizar las conductas de desadaptación. Empero, cabe preguntar: ¿Los espacios de paz tienen que estar dirigidos sólo a los inadaptados o violentos? En la sociedad se manifiestan expresiones de violencia que se proyectan a la escuela, que para nada abonan el terreno de la protección integral de la niñez.

Cuando en las escuelas se imponen reglas o rutinas comienza la desmotivación, la frustración y la agresividad en pequeños grados. Los síndromes contraídos por los maestros debido al estrés son cada día más recurrentes y qué decir de sus niveles de agresión, específicamente el verbal.

Otra de las situaciones que en nuestra opinión afecta la atención integral de la niñez es el bajo salario de los docentes. ¿Dónde radica este problema

⁴⁰ Algunas publicaciones recientes son: **La violencia del mundo**, de Jean Baudrillard y Edgar Morin; **Violencia Escolar** de María Julia Vernieri y **La Escuela Violenta** de Rodrigo Parra Sandoval y otros.

histórico? Antiguamente el pedagogo no recibía ningún pago, era un esclavo. Claro que en la sociedad griega se fundaron las primeras academias, jardines y colegios, pero a estos sólo asistían los hijos de los aristócratas y los llamados ciudadanos.

En la Edad Media la instrucción tuvo un desarrollo prácticamente claustral, destinada a los nobles, a los caballeros y a los señores feudales. El resto de los estamentos, entre ellos los campesinos, estaban marginados de toda escolarización, pero sí pagaban impuestos. De modo que la educación viene a ser un fenómeno netamente moderno.

El Estado, sinónimo de gobierno o de autoridad, siempre ha permanecido controlado por grupos de poder, como la burguesía, por lo que le ha costado educar adecuadamente a toda las clases sociales en las mismas condiciones y con similares beneficios. El Estado venezolano sigue teniendo signos del Estado burgués. Desde la creación de la Primera República, en 1811, hasta nuestros días se ha tenido una educación que instituye la desigualdad, el racismo, el individualismo y el materialismo burgués. La escolaridad reviste una estructura de clases sociales dentro de la sociedad capitalista.

En Venezuela el educador labora en una sociedad desigual, donde, como en la Antigüedad y el Medievo, siguen existiendo grupos económicamente privilegiados y otros que no lo son, que sobreviven en medio de lo que Oscar Lewis llamó *la cultura de la pobreza*. Resulta motivo de pena ajena que profesionales que obtienen altos sueldos dentro del Estado y que han pasado por aulas de clase por lo menos 17 años, como los jueces, los diputados, y otros burócratas, guarden silencio con respecto a las grandes desigualdades en las escalas de sueldos y salarios.

Otro detalle, a la educación en Venezuela desde el siglo XIX le ha sido difícil alcanzar la masificación. Para lograr este objetivo en una sociedad desigual se han tenido que sacrificar algunos costos para que la parte sustanciosa de las ganancias llegue como siempre a las clases privilegiadas.⁴¹ Uno de esos recortes pesa sobre el sueldo de los docentes, quienes tienen que sobrevivir con un salario que apenas les alcanza para la cesta básica. Otros se circunscriben al uso de ciertos recursos, como el pupitre, que además de ser el más incómodo sigue siendo el mobiliario más barato. Esta situación ocurre igualmente en las sociedades capitalistas como en las socialistas en transición. Si no estudiésemos el problema de la educación en países como Chile, México, Venezuela y Brasil.

El salario de los docentes constituye una consecuencia de los sacrificios que tienen que pagar algunos sectores, así sean profesionales, dentro de una sociedad desigual, de mercado y de consumo. Ahora, desde la perspectiva de la psicología social, los bajos salarios también mantienen al gremio docente sofocado, apremiado por las urgencias económicas. No hay nada más alienante para un profesional que estar constantemente rebuscándose en otros negocios y entradas que le permitan sobrevivir.

Completa este cuadro de marginación, el hecho de que las condiciones laborales le restan autonomía y capacidad de pensamiento al docente. El ejercer la docencia bajo patrones repetitivos y memorísticos ha originado que los profesionales se alejen cada vez más de las bases humanísticas y científicas de la educación. La racionalidad de muchos docentes no pasa de ser un cúmulo de juicios y prejuicios. Hace unos dos años el *Instituto Sociológico de Madrid* aplicó una prueba de conocimientos a docentes de esta ciudad con preguntas aptas para niños de 12 años. Sólo un 30% aprobó. En España el porcentaje de fracaso escolar oscila entre el 20 y el 30%.

⁴¹ El PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) reconoce que la región más desigual del mundo es América Latina.

Esta doble situación histórica, una, de minusvalía económica y, otra, de insuficiente preparación académica, convierte a los profesionales docentes en un blanco fácil para que se les otorgue salarios precarios. Si no, revítese a quiénes se les aplican recortes presupuestarios cuando hay déficit económico en EE.UU. o Europa.

Por otro lado, la escuela tradicional venezolana sigue siendo anti – ecológica, igual que la sociedad. De un tiempo a esta parte hemos observado el mal uso que hacen del papel los docentes, los alumnos y hasta los directores de los planteles. No tenemos cifras concretas, pero consideramos que una institución educativa debe estar gastando, si sumamos hojas sueltas, libretas y cuadernos, toneladas de este material en términos de un año. Las excepciones existen, hay experiencias interesantes de reciclaje de papel.

El empleo indiscriminado del papel se debe a que la escuela se ha convertido en una institución burocrática, apegada a los principios del modelo social fabril. Una situación lamentable, ya que el desarrollo industrial de la civilización ha malogrado el equilibrio ambiental. El problema no consiste en el uso irracional de los materiales, sino en que éstos una vez aprovechados se dejan en envases de basura para que vayan a parar a los rellenos sanitarios. A los niños y a los jóvenes hay que enseñarlos a cuidar el entorno. ¿Acaso puede una escuela anti - ecológica fomentar la protección de la niñez?

Se siguen implementando prácticas como las pruebas escritas y los trabajos de investigación, que en el contexto de la educación actual coadyuvan más a la limitación de los aprendizajes que a su desarrollo; también persiste la explotación de soportes físicos que degradan el ambiente. Así mismo funciona el modelo industrial fabril, por más que se revista de ecologismo en esta sociedad globalizada.

Hemos comenzado a efectuar algunas praxis que recomendamos. Les pedimos a los alumnos que entreguen sus trabajos, como cuentos o ensayos, en papel de reciclaje, sin considerar lo importante que sean. ¿Podemos cambiar la educación burocrática, fabril y anti - ecológica? Sí, a través de una *educación alternativa*. Esta nos ayudaría a salirnos de la rutina, ejercitando el hemisferio derecho, la creatividad y creando una cultura de la manufactura.

Qué interesante sería que con los papeles generados en todo un año escolar los niños y los jóvenes manufacturaran mesas, sillas, calzados, armarios y recipientes para distintos usos. Educando y creando conciencia ecológica no sólo se conserva el planeta, también se protege a la niñez.

Hay que implementar formas de trabajo totalmente alternativas, diferentes a las de la escuela tradicional, donde no se infravaloren los experimentos y las labores inacabadas. Esto contribuiría a incrementar las sinapsis neuronales en el cerebro de los niños, surgidas de la aplicación del conocimiento y del contacto con los materiales. Así se puede pasar a una escuela de la utilidad y la solidaridad social.

Una problemática en la que debe participar la familia para buscar soluciones, es en el uso desmedido de las tecnologías digitales por parte de los niños y jóvenes. Antes era sólo la televisión, pero ahora se han agregado los videojuegos, los teléfonos celulares y las computadoras personales. Howard Gardner y Katie Davis en su última investigación ponen de relieve los problemas generados por las dependencias a estas nuevas tecnologías. La falta de creatividad y la desconexión real entre las personas son algunos de los problemas que suscitan.⁴²

⁴² Se trata del libro *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad e imaginación en el mundo digital*. Gardner y Davis basan sus conclusiones en la comparación de jóvenes artistas de antes y después de la era digital.

¿Realmente la escuela y la sociedad protegen los derechos de la niñez? (Venezuela y otros casos)- Jorge A. Ávila Arvelaiz

En Venezuela pareciera que la sociedad y los medios de comunicación se hicieran los ciegos, lo mismo que las diferentes instituciones creadas para la protección de la niñez. Las imágenes de violencia que muestran los medios rebasan la capacidad de asombro. Hasta se exhiben películas de producción nacional que retratan lo peor de la sociedad, con sus cárceles y acciones criminales donde se da el caso que los protagonistas son niños y jóvenes violentos.

¿Se puede hablar con propiedad y franqueza que en sociedades con estas características se procura con esmero la protección integral de la niñez? En Venezuela se ha avanzado, pero poco con respecto a lo que falta por hacer.

Referencias bibliográficas:

Averill, Lawrence A. **La vida psíquica del escolar**. Editorial Kapelusz. Buenos Aires – Argentina. 1955. Pp. 3 -4.

Filliozat, Isabelle. **El mundo emocional del niño. Comprender su lenguaje, sus risas y sus penas**. Editorial Planeta Colombiana S. A. Bogotá – Colombia. 2001. Pp. 59 – 60.

Grimozzi, Sergio. **Fracaso escolar ¿Por qué se quedan los que se quedan?** Editorial Bonum. Buenos Aires – Argentina. 2011. Pp. 83 – 85.

Legales:

Taleva Salvat, Orlando. **Derechos humanos**. Argentina. Valletta Ediciones. 2004. Página 64.

Ley Orgánica de Educación (Gaceta Oficial N° 2.635 Extraordinario) de fecha 28 de julio de 1980.

Reglamento de la **Ley Orgánica de Educación**. (Decreto N° 975 del 22 de Enero de 1986) con la **Reforma** (Gaceta Oficial N° 36. 787) de fecha 15 de septiembre de 1999.

Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 5.929. Extraordinario del 15 de agosto de 2009.

¿Realmente la escuela y la sociedad protegen los derechos de la niñez? (Venezuela y otros casos)- Jorge A. Ávila Arvelaiz

Digitales:

Ávila A., Jorge A. ***El declive de la libertad de pensamiento en la educación troglodita.*** Artículo publicado en la Revista de Filosofía Nuestramericana **Posibilidad, Crítica y Reflexión** del Observatorio Filosófico de Morelos (México). Volumen 2 – Semestre II – 2013.