

Colección Derechos Humanos, Género y ESI
en la escuela

Derechos de niñas, niños y adolescentes



Ministerio de Educación
Argentina

Presidente

Alberto Fernández

Vicepresidenta

Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Juan Luis Manzur

Ministro de Educación

Jaime Perczyk

Unidad Gabinete de Asesores

Daniel Pico

Secretaria de Educación

Silvina Gvirtz

**Subsecretario de Educación
Social y Cultural**

Alejandro Garay

Colección
Derechos Humanos,
Género y ESI
en la escuela

Primera edición junio 2021

© 2021. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Impreso en Argentina

Publicación de distribución gratuita

Prohibida su venta. Se permite la reproducción total o parcial de este libro con expresa mención a las fuentes y a los/as autores/as.

Ministerio de Educación de la Nación
Derechos de niñas, niños y adolescentes / 2a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2021.
Libro digital, PDF/A - (Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-00-1503-5

1. Formación Docente. 2. Derechos Humanos. I. Título.
CDD 370.115

Fecha de catalogación: 01/11/2021

Directora de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral

María Celeste Adamoli

Coordinadora editorial

Violeta Rosemberg

Producción de este material

Julietta E. Santos

Ilustración

Javier Velasco

Diseño

Leandro Paleari

Edición

María Silva y Paloma Vidal Ruiz

Colaboradoras

Paula de Freitas Fernández, María Sol González, Gabriela Nacach, Fernanda Ontiveros, María Rohde, Evangelina Vidal, Lucía Zanone

Agradecemos la lectura, comentarios y aportes de

Ana Campelo, Andrea Sánchez, Marcelo Zelarallán

Índice

Escuela, democracia y ciudadanía

Jaime Perczyk, Ministro de Educación de la Nación 08

Colección Derechos Humanos, Género y ESI la escuela 10

1. Introducción

Pensar las infancias y las adolescencias para
construir escuela 16

2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de derechos de niñas, niños y adolescentes?

Una nueva manera de pensar a las niñas, niños y
adolescentes 19

Claves históricas para conocer el lugar de niñas, niños y
adolescentes en la vida pública 24

El paradigma tutelar: una primera forma del Estado
argentino para nombrar a niñas, niños y adolescentes 38

El paradigma de protección integral de los derechos
de niñas, niños y adolescentes 52

3. Vínculo con la tarea docente

Una mirada crítica al adultocentrismo 63

Derechos de niñas, niños y adolescentes en la escuela 72

La Educación Sexual Integral (ESI) y los derechos de
niñas, niños y adolescentes 75

4. Propuestas de actividades para trabajar los derechos de niñas, niños y adolescentes en el aula	77
--	-----------

5. Recursero	88
---------------------------	-----------

Referencias

Bibliografía	91
Imágenes	93

Acerca del lenguaje inclusivo

El uso del lenguaje inclusivo desde el Estado, el Ministerio de Educación y desde la escuela supone un camino de enseñanza y aprendizaje colectivo que implica deconstruir y desaprender un conjunto de paradigmas que sostienen nuestras formas de nombrar, conceptualizar e interpretar simbólica y discursivamente el mundo, para lograr avanzar en otras que aún se encuentran en construcción y que esperamos nos convoquen a repensar el rol que el discurso y las palabras tienen en el camino hacia la igualdad de género.

En este material decidimos emplear simultáneamente el género femenino y masculino, sin clausurar el debate actual en torno al tema. Más bien lo contrario, entendiendo que la lengua y los modos de nombrar se encuentran en constante movimiento y constituyen un valor estructurante lleno de contradicciones. La elección que hemos tomado aquí implica que no se podrá abarcar la totalidad y diversidad de las identidades que conforman a nuestra sociedad. Por esta razón creemos pertinente remarcar que no hay una intención política de excluir a aquellas personas que no se identifican con una lógica binaria.

Escuela, democracia y ciudadanía

Educar desde una perspectiva en y para los Derechos Humanos es un compromiso con nuestra democracia y expresa una decisión política vinculada con la construcción de nuevas ciudadanías. Lejos de visiones normativistas y homogeneizadoras, creemos que la escuela debe promover la inclusión social de todas y todos. Nuestra Ley de Educación Nacional N.º 26206 establece como uno de sus objetivos “generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”. Es en ese marco que se produce este material.

En esta colección producida desde el Ministerio de Educación de la Nación, invitamos a las y los docentes a pensar y construir ciudadanía tomando como eje central la formación y la promoción de los Derechos Humanos con un enfoque de género. Lo hacemos en el marco de la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI, que tiene el objetivo de impulsar la educación desde esta triple perspectiva. El propósito es aportar herramientas que permitan formar a las nuevas generaciones para una vida en común más justa, promoviendo más y mejor democracia y fortaleciendo los Derechos Humanos.

Próximamente celebraremos cuarenta años de democracia en la Argentina, luego de la herida social más profunda que atravesamos como sociedad. Creemos que la escuela es el mejor lugar en el que construimos y compartimos la responsabilidad de formar nuevas ciudadanías.

Debemos hacerlo asumiendo los logros y las deudas de la democracia para poder construirla con fortaleza. Los temas de Derechos Humanos son la columna vertebral de nuestra democracia y conforman una agenda en permanente actualización. La escuela debe acompañar la formación para el reconocimiento y la ampliación de derechos, profundizar los procesos de reflexión y aprendizaje en torno a nuestros pasados dolorosos con el objetivo de construir una sociedad cada día más libre y justa, educando desde una perspectiva de género y de ESI.

Nuestro objetivo es la construcción de una escuela inclusiva y de calidad que prepare a niñas, niños y adolescentes para el mundo contemporáneo, para la vida en democracia y para su desarrollo personal. Por eso, es necesario que construyamos una convivencia escolar fundamentada en el respeto a otras y otros, a las diferencias, a la construcción de identidades y futuros que promuevan la solidaridad, el respeto, la igualdad, la libertad, la posibilidad de acuerdos y la cooperación. Las y los invitamos a involucrarse en la construcción de una escuela cada día más democrática e inclusiva, porque esa es una tarea colectiva que podrá engrandecer nuestra Patria.

Jaime Perczyk, Ministro de Educación de la Nación

Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela

Viajaron al Sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando. Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: — ¡Ayúdame a mirar!
Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*.

Buena parte de la tarea docente consiste en “ayudar a mirar” y también es esa la función de los conceptos, de las perspectivas y del andamiaje normativo y teórico que sostiene la tarea educativa. Esta colección, impulsada por la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral (ESI) del Ministerio de Educación de la Nación, está destinada a recorrer algunos marcos conceptuales con la idea de acompañar la reflexión y el pensamiento de temas complejos que forman parte de la escuela hoy. Por eso, este material está concebido como un modo de “ayudar a mirar”, para construir y recrear la escuela desde una perspectiva de Derechos Humanos, junto a las nuevas generaciones, con el propósito de abrir nuevos diálogos y caminos que nos inviten a construir presentes y futuros más justos e igualitarios.

La construcción de nuevas ciudadanías democráticas

El Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral

(ESI) de la Subsecretaría de Educación Social y Cultural, Secretaría de Educación, desarrolla una política educativa que, en el marco de la Ley de Educación Nacional N.º 26206, tiene como objetivo principal promover una educación integral en la triple perspectiva de Derechos Humanos, Género y ESI. Acompaña así la construcción de nuevas ciudadanías democráticas que promuevan vínculos más diversos, plurales e igualitarios en las escuelas y en la sociedad en su conjunto.

Los Programas Nacionales que integran la Dirección son: Educación Sexual Integral, Educación y Memoria, Prevención y Cuidados en el Ámbito Educativo, y Convivencia Escolar. Esto responde a un modo de organización de la política educativa y se propone tender puentes con las escuelas para el abordaje de temas que trascienden sus fronteras, pero que, a su vez, son parte constitutiva de ellas. Se trata de asumir y acompañar el desafío de abordar nuevos problemas pedagógicos, propios del mundo contemporáneo, que tienen sus historias y recorridos particulares en las instituciones educativas, pero que actualmente han cobrado relevancia social y educativa por diferentes cuestiones. En primer lugar, porque no hace tantos años que han cambiado el paradigma normativo sobre el modo de concebir la niñez y la adolescencia y el sistema integral de protección de derechos. En segundo lugar, porque involucran temas de relevancia en la agenda pública que, muchas veces, no han sido saldados socialmente ni tienen una definición absoluta y taxativa, sino que están más bien abiertos, en construcción y acompañados por importantes preguntas y debates. En todos los casos, el foco está puesto en el cuidado propio y de las otras personas, fundamental para la vida en común y la convivencia en las escuelas.

El desafío de la construcción de nuevas ciudadanías democráticas en la actualidad toma distancia del objetivo que tuvo la conformación de los

sistemas educativos modernos. Esa construcción está desligada de la idea de homogeneizar ciudadanas y ciudadanos, y busca pensar lo común pero desde la celebración de la diferencia. Trabajamos para que todas las niñas, niños, jóvenes y adolescentes tengan una educación de calidad que contribuya a construir ciudadanías con capacidad crítica, responsable y con valores democráticos. Luego de la herida del terrorismo de Estado en nuestro país, la democracia argentina tiene deudas pendientes. Es allí, en el sistema político, que elegimos para el porvenir y para la vida en común que las y los invitamos a pensar y construir en las escuelas: ¿a qué nos referimos hoy en Argentina, en los países de América Latina y en otros lugares del mundo cuando hablamos de “educar para la ciudadanía”? Es decir, ¿en qué temas o conceptos estamos pensando?, ¿cómo se construye esa agenda de políticas públicas educativas que piensa y construye esas “nuevas ciudadanías”?, ¿por qué Derechos Humanos y democracia aparecen amarrados a la idea de formar ciudadanía hoy?, ¿qué otros conceptos ayudarían a pensarla y por qué deberíamos pensar en una nueva ciudadanía democrática hoy?

Una invitación a pensar y hacer escuela hoy

En este marco, y recuperando estas preguntas, presentamos y ponemos a disposición una colección para compartir entre docentes, como un modo de acercar un conjunto de lecturas posibles para pensar y hacer escuela hoy, y aportar en la formación de nuevas ciudadanías democráticas. Es una invitación a reflexionar sobre las instituciones educativas, considerando que la escuela es la puerta de entrada a otros derechos y que es siempre con otras y otros, desde una mirada que coloca al mundo contemporáneo como eje central, pero que también propone visitar el pasado y proyectar futuros más justos.

En la mayoría de los casos, los temas que aquí se proponen no fueron abordados en la formación inicial de las y los docentes y solo en algunos casos lo fueron en la formación continua. Sin embargo, constituyen parte de la normativa y de los contenidos obligatorios para enseñar en la escuela. Estos asuntos se renuevan a la luz del presente y abarcan contenidos de más de un área o disciplina. Son enfoques, perspectivas, temas transversales que, entendemos, pueden contribuir a la formación de una mirada de las y los docentes para habitar y hacer escuela de otros modos.

Esta colección, de libre acceso y descarga en su formato digital, es para el conjunto de docentes de nivel secundario e Institutos Superiores de Formación Docente. El desafío de todos y cada uno de estos materiales es abrir conceptos, ponerlos en común, acompañar la difícil tarea de enseñar atendiendo a las problemáticas del mundo contemporáneo y las personas que habitan las escuelas.

Confiamos en que cada docente armará su propio recorrido y rompecabezas, tomando las piezas que le sean útiles para sus planificaciones y los temas en los que quieran profundizar para su propia formación y tarea. Estos materiales no presentan saberes únicos ni acabados, sino andamiajes conceptuales y puntos de partida que podrán ampliarse y renovarse en las propias prácticas y experiencias. La transversalidad y la interdisciplina conllevan, además, el desafío de comprender que las temáticas desarrolladas en estos materiales no deben pensarse como núcleos temáticos cerrados y aislados. Por el contrario, pueden abordarse en el entramado de una multiplicidad de campos y disciplinas.

Esta colección, que se piensa como parte de saberes y prácticas en permanente construcción y debate, podrá ser considerada arbitraria e inacabada, porque propone temas diversos en el marco de una agenda amplia de derechos y de construcción de ciudadanía en las escuelas. Algunos materiales, como *Derechos Humanos* o *Género*, abordan temas más bien conceptuales. Otros, como *Leer imágenes* y *Literaturas*, están vinculados a lo que podríamos llamar “las formas de la enseñanza”, pero sostenidas en marcos teóricos que buscan promover derechos. Todos invitan a poner en el centro sus intereses y sus problemáticas, en particular, *Juventudes* y *Derechos de niñas, niños y adolescentes*. También son propuestas para debatir sobre la vida en común desde diferentes enfoques y perspectivas, como lo hacen especialmente *Cuidados*, *Pensar las diferencias*, *Identidades*, *Autoridades que habilitan*, *Interculturalidad*, *Ambiente* y *Tecnologías digitales*. Por último, los materiales *Educación Sexual Integral* y *Memorias* buscan recuperar recorridos conceptuales, pero también se vinculan a la praxis de pedagogías críticas, de memoria y cuidado. Todos se proponen como mojones en el recorrido propio de cada trayectoria docente que busque ampliar la mirada y construir con otras y con otros.

Esperamos que la colección que aquí presentamos pueda ser entendida como una puerta de entrada, como un insumo para “ayudar a mirar” y, sobre todo, “hacer escuela” hoy. Confiamos en que docentes y estudiantes se sientan convocados para construir nuevas ciudadanía democráticas basadas en sociedades más justas e igualitarias, como en muchos casos ya vienen haciendo al recuperar la centralidad y fortaleza de la escuela para así renovarla.

Derechos de niñas, niños y adolescentes

Introducción

// PENSAR LAS INFANCIAS Y LAS ADOLESCENCIAS PARA CONSTRUIR ESCUELA //

¿En qué pensamos cuando escuchamos la palabra *infancia*? ¿Y si escuchamos *infancias* en plural? ¿Qué pasa si hablamos de niñez? ¿Y de niñeces? ¿Cuáles son los atributos o características de una niña, un niño, un adolescente, una adolescente? ¿Cuáles consideramos sus aspectos en común y sus diferencias? ¿Dónde empieza la niñez y dónde termina? ¿Qué la inaugura? ¿Qué la cancela o la agota? ¿Incluye a las y los adolescentes? ¿Por qué lo hace y de qué manera? ¿Cuál es el papel de la escuela en todos estos asuntos?

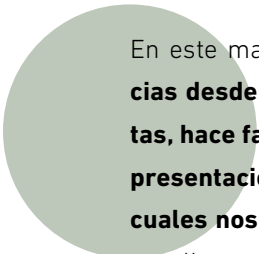
Este material, destinado a docentes, está pensado como un espacio de trabajo y pensamiento sobre estos interrogantes y todos aquellos que aparezcan en cada uno de los apartados. No se trata de preguntas sueltas y mucho menos de cuestiones ingenuas. Este material forma parte de una política educativa destinada a plantear estas inquietudes que se relacionan con el universo de nuestro trabajo docente y nuestras prácticas educativas cotidianas: las niñas, niños y adolescentes con quienes trabajamos.

Pero estas preguntas no están sueltas ni son arbitrarias, se inscriben en el enfoque de derechos que la Dirección de Derechos Humanos, Género y ESI busca dar a conocer como parte del camino hacia la efectivización de los derechos de las niñeces y las adolescencias. Es en este sentido que nos interesa indagar de qué manera aquello que ocurre en la escuela

dialoga con lo que plantea la normativa vigente acerca de los derechos de niñas, niños y adolescentes. No nos interesa aquí interrogar a las infancias, sino convocar a las adulteces responsables de su educación para llevar adelante un trabajo muy particular, ya que nos proponemos prestar atención y revisar nuestros lugares comunes a la hora de construir respuestas a las preguntas anteriores.

Existe una gran cantidad de ideas previas, de construcciones, de representaciones sociales, de estereotipos —de diverso orden y alcance— que constituyen la base sobre la que cada día, como adultos y adultas a cargo de espacios educativos destinados a las niñeces y adolescencias, realizamos nuestra tarea educativa. Eso se transmite y constituye, sin dudas, parte del currículum dentro de las aulas, y genera un efecto en las subjetividades que participan de estos espacios. Estamos hablando de una **forma de sedimentación de sentidos referidos a cómo considerar socialmente a las niñas, niños y adolescentes** que avanza de forma muy gradual pero resulta, finalmente, de largo alcance.

Cómo se nombra a cada niña, niño y adolescente en la escuela es un hecho que impacta en su trayectoria educativa. Nombrar significa asignar determinada marca identitaria pero también diferenciar, ordenar, separar. Entonces, nombrar a una niña, niño o adolescente es señalar algo tanto para ese sujeto como para el entorno. Por supuesto, las formas de nombrar a los sujetos de las niñeces y adolescencias se han modificado sustancialmente a lo largo de la historia.



En este material **proponemos pensar las infancias y las adolescencias desde un enfoque de derechos. Para ello, como adultos y adultas, hace falta incomodarnos, interpelar los lugares comunes, las representaciones sociales y los estereotipos más habituales desde los cuales nos referimos a las niñas, niños y adolescentes.** La invitación

es a llevar este enfoque de derechos a las escuelas y a nuestra práctica docente cotidiana, a desnaturalizar y visibilizar las miradas que tenemos sobre nuestras y nuestros estudiantes, y considerarlas y considerarlos como sujetos de derecho activos, con quienes trabajamos cotidianamente para construir ciudadanía en el mundo contemporáneo. Se trata de un desafío permanente, que requiere atención, escucha y compromiso: reconocer a las niñas, niños y adolescentes desde una perspectiva que los pone como protagonistas también exige hacer docencia de modo diferente al que las personas adultas de hoy —ayer niñas, niños y adolescentes— experimentaron en sus propias trayectorias educativas.

¿De qué hablamos cuando hablamos de derechos de niñas, niños y adolescentes?

// UNA NUEVA MANERA DE PENSAR A LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES //

Los derechos de niñas, niños y adolescentes forman parte de los Derechos Humanos. Nuestro país adhiere, desde el año 1990, a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño en la que se definen las obligaciones y las responsabilidades que el Estado y otros actores —familias, equipos de conducción, docentes y profesionales de la salud, entre otros— deben cumplir para garantizar los derechos de niñas, niños y adolescentes. En el año 2005, Argentina aprobó la Ley N.º 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Todos los niños, niñas y adolescentes menores de 18 años tienen los mismos derechos más allá de las diferencias de etnia, sexo, lengua, religión, situación económica, impedimentos físicos o cualquier otra condición suya o de su familia.

¿Cuáles son las características de los derechos de niñas, niños y adolescentes?

Los derechos de niñas, niños y adolescentes —como los Derechos Humanos— son universales, intransferibles e indivisibles; es decir, cada

derecho es necesario, por lo cual, su cumplimiento no puede pensarse de manera aislada. El Estado debe disponer de sus recursos y movilizar a la sociedad para atender las necesidades de cada niña, niño y adolescente. Los derechos son también integrales: el desarrollo pleno de cada niña, niño o adolescente requiere del ejercicio de todos los derechos. A su vez, todos los derechos son igualmente importantes para el desarrollo pleno del potencial de cada niña, niño y adolescente.

Pueden profundizar sobre estos temas en el material *Derechos Humanos*.



¿Por qué hablar de niñas, niños y adolescentes con marca de género y en plural?

Como veremos en este material, la concepción de las niñeces y las adolescencias se ha ido transformando a lo largo del tiempo —no solo desde la normativa sino también socialmente— con importantes modificaciones en las últimas décadas. Estos cambios de paradigma son nodales para la tarea docente y, sin embargo, no siempre nos detenemos a pensar en ello. No es casual que, en la enunciación misma de la categoría derechos de niñas, niños y adolescentes, esté incorporando un cambio fundamental: los nombramos en plural y con marca de género porque la pluralidad y la construcción genérica son dos de los gestos más importantes en la nueva conceptualización. Cuando pensamos a niñas, niños y adolescentes en plural, ya estamos dando un paso adelante. Así comenzamos a realizar un análisis crítico —necesario y fundamental— de algunos conceptos que organizan (u organizaban) los discursos sobre las infancias.

Si bien avanzaremos con esta idea en el siguiente apartado, como una primera posta o parada en este camino, podemos pensar que

una mirada a nuestra propia biografía o trayectoria escolar puede ser una buena fuente para indagar en estas transformaciones:

— ¿Cómo se organizaba en el patio la fila de niñas y niños del grado? ¿Cómo fue luego en la escuela secundaria?

— ¿Dónde se sentaba cada compañero y compañera? ¿Por qué?

— ¿Quiénes actuaban en los actos escolares con mayor frecuencia?

— ¿Los nombres de qué estudiantes se acordaba la maestra o el maestro? ¿Cuáles no recordaba o lo hacía más tarde? ¿Qué otras formas de nombrar a las y los estudiantes usaban docentes, directivas y directivos?

— ¿Qué tipo de notas y devoluciones recibía cada estudiante en su cuaderno, carpeta o boletín de calificaciones? ¿En qué medida se relacionaban con su desempeño escolar? ¿Se evaluaba lo mismo en cada estudiante?

— ¿Qué tipo de vestimenta permitía llevar la institución? ¿Qué pasaba con los peinados, el largo de las uñas, la higiene personal, el uso de accesorios y maquillaje?

— ¿Cuáles eran los cuentos, poesías, canciones, fábulas y otros textos utilizados en el aula para abordar contenidos escolares? ¿Qué tipo de mensajes transmitían? ¿Eran normalizadores, disciplinantes o moralizantes?

— ¿Qué tipo de actividades se hacían en Educación Física?

Ante una conducta considerada inadecuada, ¿qué sanciones se aplicaban a los niños? ¿Y a las niñas?

¿Cómo se organizaba el espacio de los recreos?

La respuesta a cualquiera de estas preguntas referidas a la propia experiencia escolar puede construirse atendiendo especialmente al carácter disciplinador de las intervenciones de las y los adultos sobre las subjetividades infantiles. Esto puede analizarse en escuelas mixtas y, también, en aquellas destinadas exclusivamente a educar “niños” o “niñas” en la escuela primaria y a “mujeres” y “varones” en la secundaria.

Ocupar un lugar propio en la vida pública nunca es fácil ni es un hecho que se origine de manera espontánea. Si seguimos las ideas de **Hannah Arendt**, podemos pensar que luego de muchos siglos las infancias han podido consolidar su aparición en el mundo adulto (1958), una idea que resuena fuertemente porque **implica visibilidad y exposición pero también vulnerabilidad**.



Hannah Arendt (Hannover, 1906 - Nueva York, 1975) fue una filósofa alemana y teórica política que escribió sobre temas como la condición humana en el siglo XX, la democracia, los autoritarismos y los gobiernos totalitarios. Algunas de sus obras son *Los orígenes del totalitarismo* (1951), *Eichmann en Jerusalén: un estudio sobre la banalidad del mal* (1963) y *Crisis de la república* (1969).

Dado que, como docentes, trabajamos con niñeces y adolescencias, es importante conocer este proceso histórico y desarticular ciertas lecturas románticas o nostálgicas sobre las y los protagonistas de lo que ocurre en las escuelas, en las aulas, en los patios y en nuestras vidas.

¿Qué disciplinas han reflexionado acerca de las niñeces y adolescencias?

La relación entre infancias y educación tiene un hilo conductor que, como veremos, se remonta a la conformación del Estado moderno y la escuela. Esta trama entre las niñeces, la educación y la pedagogía se explica a partir de un conjunto de nociones e interrogantes que nos permiten pensar la niñez, las niñeces, a través de esta multidisciplinariedad. Las investigaciones sobre la infancia y las niñeces ocupan un lugar relevante en las ciencias sociales y, en particular, en el campo de la pedagogía. Son numerosos los estudios y abordajes que se han concentrado en profundizar y abordar una temática muchas veces invisibilizada, que resulta fundamental a la luz de la normativa internacional y nacional que ubica a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho. Se destacan diversas reflexiones que provienen del ámbito de la filosofía, el derecho, la historia, la antropología, la sociología y los estudios de género, que conforman el pensamiento pedagógico contemporáneo para abordar la problematización de estas temáticas. Es en este sentido que **las niñeces constituyen un objeto de estudio complejo, en el que se entrecruzan diversas prácticas y saberes que provienen de distintas perspectivas y construyen discursos en torno a ellas.**

La creciente ampliación de los derechos de niñas, niños y adolescentes es, a poco más de treinta años de la Convención sobre los Derechos del Niño, un desafío para la pedagogía y para nuestras escuelas. **La distancia entre la consagración de estos derechos y su efectiva inclusión en la vida cotidiana de las escuelas es un camino ya iniciado que seguimos recorriendo.**

// CLAVES HISTÓRICAS PARA CONOCER EL LUGAR DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES EN LA VIDA PÚBLICA //

La niñez se posiciona en el ámbito de la esfera pública cuando el Estado empieza a planificar su educación. Esto fue un proceso que se

institucionalizó con el pasaje del ámbito privado, en el que cada niña y niño estaba recluido hasta su *mayoría de edad*¹ al espacio público que constituía la escuela, en el que todas y todos debían participar obligatoriamente. Podríamos ubicar el comienzo de este proceso en el siglo XVIII con una fuerte consolidación hacia fines del siglo XIX y principios del XX. Sin embargo, ¿qué había antes de que las infancias fueran nombradas como tales? En este apartado presentaremos algunos aspectos del proceso histórico mediante el cual niñas y niños fueron adquiriendo paulatinamente un lugar de mayor relevancia en la vida de las sociedades. Esto quiere decir que su constitución actual como sujetos de derecho comienza varios siglos atrás, cuando ni siquiera eran nombradas y nombrados como niñas o niños.

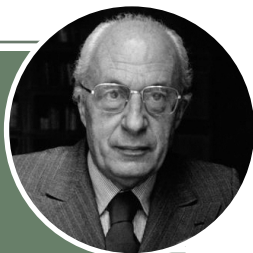
Existen ciertos hitos relacionados con las actividades económicas, políticas y culturales de las sociedades occidentales que acompañaron —o permitieron— la construcción de la infancia como una categoría de atención particular —de estudio y análisis— y, por lo tanto, de intervención desde diferentes discursos y campos del saber. Cuando nos referimos particularmente a las sociedades occidentales, lo hacemos porque reconocemos que, sobre ellas, se forjó cierto ideal de comunidad que, hasta la actualidad, permea las formas de organización social, política y

1- Para Immanuel Kant, el sujeto se convierte en mayor de edad en el momento que puede hacer un uso autónomo de su razón (1781).

económica que caracterizan a nuestros modos de vivir. Decir esto equivale a reconocer que el paradigma o la cosmovisión occidental resultó hegemónico a la hora de definir los parámetros sobre los cuales se estructuraron ciertas instituciones, entre ellas la escuela como

aparato ideológico². Sin embargo, desde mediados del siglo XX, en el marco de un Estado de derechos y de un enfoque de Derechos Humanos —que enmarca toda soberanía que suscriba a dichos principios en ciertos estándares internacionales de justicia—, podemos nombrar a las infancias en plural. Esto es posible porque **los últimos siglos han demostrado que la idea de infancia no solo fue inventada, sino que resulta inapropiado e injusto referirnos a una forma universal de ser niño, niña o adolescente**. A partir de un proceso que, según **Phillipe Ariès** (1987), se inaugura en el siglo XII, las infancias han podido construir un lugar propio en la vida pública.

Phillipe Ariès (Blois, 1914 - París, 1987) fue un periodista, ensayista e historiador francés. Es considerado un pionero de la historia de las mentalidades. Fue uno de los primeros historiadores en utilizar el microfilm y la informática para sus investigaciones. Algunos de sus libros publicados en español son *Morir en Occidente desde la Edad Media hasta nuestros días* (2005) y *Ensayos de la memoria 1943-1983* (1991).



Pueden profundizar sobre estos temas en el material *Juventudes*.



¿Qué había antes de la infancia?

Al analizar el significado de la palabra *infancia* podemos encontrar datos interesantes. Por ejemplo, su raíz latina *infans* designa al que no habla o no tiene capacidad de hacerlo. Podemos pensar que esta definición

2- Así la definió oportunamente Louis Althusser (1970).

expresa por sí misma una concepción de niñas y niños en la que pueden ocurrir dos cosas: no hay voz o, si es que acaso existe, no se permite su uso. A partir de la etimología de una palabra, que nos informa sobre su origen y raíz, podemos pensar en las diversas aplicaciones que un término adquiere en la medida en que su uso se vuelve más habitual. Por ejemplo, en tiempos de monarquías, la palabra *infante* o *infanta* designaba a la legítima descendencia de los reyes hispánicos.

Un hecho notable es que, en la actualidad, momento en el que transitamos el siglo XXI y en el que las monarquías han sido reemplazadas (casi totalmente) por gobiernos democráticos (es decir, elegidos por el pueblo), el término se sigue aplicando en la corte para referirse a ciertos miembros de las familias de la realeza³. *Infante* también es un término que se utiliza en contextos militares: designa a un soldado que sirve a pie y forma parte de la infantería.

Hoy en día, es bastante común escuchar la expresión *es infantil* para referirse a una persona adulta cuya conducta no responde a determinadas expectativas o cánones sociales. En este caso, lo infantil se utiliza en un sentido peyorativo para indicar la falta de madurez, de criterios, de razonabilidad, de buen uso de la razón. En fin, aquí lo infantil nombra a una persona adulta que está habilitada para usar la voz pero, paradójicamente, pareciera no hacerlo bien. Para quienes trabajamos con las infancias es importante preguntarnos por el alcance del término y cuestionar algunas expresiones que, como sociedad, tenemos naturalizadas. Es decir, ¿en qué momento ser niño o niña equivale a una forma de descalificación de una persona?

3- En el presente, forma parte de la familia real de España la Infanta Sofía.

Diversas autoras y autores coinciden en señalar que, durante largo tiempo, las niñas y los niños fueron concebidos socialmente como personas adultas en miniatura. Ya desde la Antigüedad, una representación generalizada del niño o niña equivalía a cierta prefiguración de un ser adulto, confirmando con ello una idea muy concreta: cualquiera venía al mundo para ser grande (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003). De este modo, la vida de una niña o un niño transcurría rodeada de personas mayores y participando en las actividades cotidianas primero desde la observación, para luego incorporarse progresivamente en diversas tareas y responsabilidades.

¿Qué sucedió con la mirada acerca de las niñas y niños en la Edad Media?

Durante la Baja Edad Media, esta concepción comenzó muy gradualmente a modificarse. Podemos identificar, hacia el siglo XII, un lento pero sostenido proceso mediante el cual las niñas y niños empezaron a ser vistos de otra forma —aunque todavía muy lejana a nuestra actual concepción de sujetos plenos de derecho—. **Débora Imhoff**, en conjunto con otros autores (Imhoff, Marasca, Marasca, y Rodríguez, 2011), explicita este ajuste en la mirada con un ejemplo contundente: la prohibición del infanticidio. Hasta ese momento, si bien ya había sido considerada

Débora Imhoff es Doctora en Psicología e investigadora del Conicet en el Instituto de Investigaciones Psicológicas de Córdoba. También se desempeña como prosecretaría de Género, Diversidad y Feminismos y docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Es autora del capítulo "El análisis psicopolítico de la ideología política" del libro *Políticamente: Contribuciones desde la psicología política en Argentina* (2017).



- una práctica repudiable por griegos y romanos en la Antigüedad e incluso el cristianismo llegó a prohibirla hacia el siglo IV, lo cierto es que los progenitores —y en particular, el padre— tenían la potestad de dar muerte a sus hijas e hijos. En la Edad Media, esto empezó a considerarse un delito y surgió una mirada punitiva sobre esa forma de arbitrariedad del mundo adulto para tomar decisiones referidas a la vida de niñas y niños⁴.

●

● Al ser vistos como futuras personas mayores, que se convertirían en tal cosa en cuanto lo pudieran demostrar con hechos, los niños y niñas no eran más que puro potencial de adultez. Este tema fue minuciosamente estudiado por Phillipe Ariès. En su libro de 1960, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, presenta una extensa investigación sobre las formas en que las infancias habían sido representadas en el ámbito del arte en sus diferentes expresiones —arquitectura, pintura, grabados, frescos y tapices, entre otros—. Allí menciona, por ejemplo, la particularidad del arte gótico en Europa hacia el siglo XII, en el cual los temas sobre los que orbitan las diversas producciones artísticas estaban centralmente vinculados a la religión católica.

-
- Según Ariès, en esa época, las figuras representadas en la producción artística fueron adquiriendo un registro más cercano o parecido a lo

4- Diversos estudios antropológicos (Darwin, 1871; Miller, 1987; Williamson, 1978) se han dedicado a documentar la práctica social de dar muerte a niñas y niños. La encontraron en el Mundo Antiguo, en pueblos como los de los fenicios, los moabitas y cananeos, que la realizaban a modo de sacrificio a diferentes dioses con motivos religiosos. En territorio latinoamericano, este tipo de acciones también se han registrado en el Imperio inca en el marco de ceremonias religiosas. En las sociedades asiáticas, durante la Antigüedad, era una práctica de control de natalidad y, en general, se eliminaba a las criaturas nacidas con sexo femenino. La matanza de niñas y niños, entonces, ha sido desde las sociedades antiguas hasta el Medioevo una práctica habitual.

humano, sobre todo en lo referido al cuerpo, sus proporciones y su gestualidad⁵. En este contexto de “humanización” de las obras de arte, comenzó a aparecer una niñez desnuda, generalmente en compañía de su madre, en brazos de alguna mujer o de la virgen María, como parte de una iconografía completamente novedosa. La emocionalidad de los personajes de la obra —temor, alegría, vergüenza, cansancio, etc.— empezó a reproducirse a través de colores, texturas y superficialidades, emulando cierto mundo sensorial de “carne y hueso”⁶.

¿Qué ocurrió con la niñez en la Edad Moderna?

Phillipe Ariès señala que, hacia los siglos XVI y XVII, la niñez adquirió de a poco un lugar propio y fue retratada sola, sin presencia adulta cerca. Aparecía formando parte de escenas cotidianas y familiares, en las que se presentaba de manera animada, graciosa, divertida, como alguien con quien resultaba grato pasar tiempo: un niño o niña que aprendía un oficio, que copiaba un gesto adulto, que participaba de una ceremonia religiosa, que incorporaba costumbres de su entorno⁷, etcétera (Ariès, 1987). En este mismo período, también el retrato del niño o niña muerto obtuvo un lugar propio en las representaciones artísticas; ese tipo de pérdida se convirtió en una emoción a ser expresada; esa niña o niño, mediante la obra, pasó a ser conservada o conservado como parte de

5- Esto significa que, hasta ese momento, las proporciones para representar las figuras humanas en las producciones artísticas no estaban tan estrictamente en línea con su correlato en la vida por fuera de la obra; es decir, no daban cuenta de una talla humana real.

6- Recomendamos consultar estos aspectos de la producción artística en obras como *Asunción de la Virgen* de Nicolás Poussin y la *Cámara de los Esposos* de Andrea Mantegna, en las que se puede observar la presencia de los *putti* (niños desnudos); y los trabajos de Charles Le Brun, Pedro Pablo Rubens y Antony Van Dyck, entre otros.

7- Este tipo de representaciones dan cuenta de la autonomía que van ganando las obras artísticas respecto de lo religioso como inspiración y fundamento.

la historia de su familia⁸. Se asistió así al surgimiento del humanismo renacentista en el ámbito del pensamiento, como una vuelta a ciertos valores y centralidad del hombre (antropocentrismo) en los intereses intelectuales, artísticos y políticos.

Este giro o novedad que caracterizó la última etapa de la Edad Media y prefiguró las bases de la Edad Moderna colaboró sin dudas en instalar cierta disposición hacia la infancia. Nos vamos a referir a *una* infancia en singular a propósito, justamente para señalar un determinado hito en la historia de la humanidad en el cual, a la vez que el sujeto niño o niña empezó a ser registrado y a ocupar mayor centralidad en la vida de las personas adultas, también quedó subordinado a lo que esa mirada quería ver. Como veremos más adelante, sobre los sedimentos de esa concepción de infancia se erigió el enorme aparato moderno (el Estado) para interpretarla, atenderla, disciplinarla y normalizarla.

Vamos a reponer cuestiones de contexto fundamentales para seguir situando nuestras preguntas acerca de la constitución de niñas, niños y adolescentes como sujetos plenos de derecho. Hemos hecho un breve recorrido por la Antigüedad y el Medioevo; ahora nos vamos a referir al salto cualitativo y cuantitativo que significó en la historia de la humanidad el cambio de época transitado desde la Edad Media hasta la Edad Moderna. Al decir *desde* y *hasta*, indicamos que entre ambas épocas ocurrieron numerosos hechos que fueron construyendo las condiciones de posibilidad para este salto cualitativo y cuantitativo al que nos referimos.

8- Cabe mencionar que en estos siglos, dadas las limitadas condiciones sanitarias de vida, la mortalidad infantil era altísima.

Formalmente, la Edad Moderna abarca del siglo XV al XVIII. Las investigaciones coinciden mayoritariamente en identificar sus comienzos con la invasión de Europa a tierras americanas en 1492, cuando se inició un prolongado proceso de colonización en todas sus dimensiones —mediante el exterminio sistemático de los pueblos indígenas de América Latina, la imposición cultural y el extractivismo de los recursos naturales del continente— que se sostuvo en gran medida con la esclavización de las poblaciones locales o el traslado desde otros continentes de personas esclavizadas para materializar la explotación económica (Galeano, 1971). En ese contexto, las monarquías europeas disputaron la expansión geográfica de los territorios bajo su dominio y aseguraron su gobierno a la distancia mediante la generación de colonias. Mientras tanto, las familias más influyentes, dedicadas al comercio de diversas materias primas y productos o bienes, incrementaron exponencialmente su capital económico.

Comenzó así una lenta transición del feudalismo económico hacia un capitalismo comercial. Eso dio lugar a un proceso hasta entonces inédito de acumulación de poder económico en un pequeño sector de las sociedades europeas que, sin embargo, no contaba con autoridad política legitimada socialmente. Esta aclaración es fundamental, ya que estas pocas familias con muchos recursos económicos eran las que solventaban gran parte de las maniobras, las alianzas, los acuerdos y las rupturas entre las familias de la realeza. De este modo, ejercían influencias sobre las decisiones de las coronas, pero la autoridad máxima hasta entonces recaía en el rey, que obtenía su lugar por la línea sanguínea, lo que los dejaba fuera del ejercicio del poder legítimo. Esto se iría poniendo en tensión hasta encontrar su mayor expresión de crisis y caída con

la toma de la Bastilla el 14 de julio de 1789, lo que simbólicamente puso fin al Antiguo Régimen y dio lugar a la Revolución francesa⁹.

Este proceso implicó la llegada de la moral burguesa a la vida social en general y su proyección al conjunto de las nuevas sociedades emergentes. Al mismo tiempo, en términos simbólicos, la Modernidad trajo una enorme cantidad de rupturas en las representaciones sociales referidas a distintos aspectos de la vida cotidiana: los vínculos entre las personas, el acceso al conocimiento y la organización de determinadas instituciones, como las familias, las iglesias y los ámbitos de trabajo. A su vez, las formas de ejercer el poder político y un gran conjunto de prácticas empezaron a ser consideradas como asuntos de todas las personas, en lugar de privilegios de los miembros de la realeza. Las luchas sociales, la insurgencia frente al poder de los reyes y la organización política de los pueblos impactaron materialmente en la vida de las personas y algunos efectos de este movimiento siguen teniendo repercusiones hasta el presente. Las luchas políticas en este contexto se relacionaron fuertemente con una disputa por la adquisición y defensa de derechos hasta entonces inexistentes.

Como en todo proceso histórico, los acontecimientos no son lineales ni deben analizarse mediante interpretaciones reduccionistas. En simultáneo con transformaciones notables referidas, entre otras cosas, a la vestimenta, la lengua, las leyes sobre el matrimonio y la potestad de los padres sobre sus hijos e hijas, algunas autoras y autores consideran que la Revolución francesa sirvió para promover la emancipación política de

9- Para ampliar este tema, sugerimos consultar el material audiovisual *Revolución francesa (1789)* de Canal Encuentro, disponible en bit.ly/3ounvUL.

los hombres y su arraigo en el ejercicio de la vida pública, pero cristalizando la posición de las mujeres y las infancias en el ámbito doméstico, donde:

se asociaba a las mujeres con el “hogar”, con los espacios privados, no solo porque la industrialización permitió a las mujeres de la burguesía definirse a sí mismas exclusivamente de esta manera, sino también porque la Revolución francesa había demostrado las posibilidades potenciales (y el peligro que esto suponía para los hombres) de dar la vuelta al orden “natural”. Las mujeres se convirtieron en el símbolo de la fragilidad que tenía que ser protegida del mundo exterior (el público): se habían transformado en el emblema de lo privado (...). Si el Estado podía regular la vida familiar, y rehacer los sistemas de medida de las horas del día y los meses del año, si los políticos podían decidir cómo tenían que llamarse los niños y cómo había que vestirse, la vida privada podía desaparecer por completo, y cuanto mayor era la presión ejercida sobre la vida privada, por medio de la secularización del matrimonio, de las limitaciones de culto y de las movilizaciones de masas, más parecía aumentar la inestabilidad del orden considerado anteriormente como estable. (Hunt, 2001: 50-51).

La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano aprobada en Francia el 26 de agosto de 1789 por la Asamblea Nacional expone en 17 artículos los derechos y deberes —con especial énfasis en las garantías— que el Estado estaría obligado a asegurar. Este documento comienza con la frase “los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos” (bit.ly/3zUntrk) y finaliza explicitando que “siendo la propiedad un derecho inviolable y sagrado, nadie puede ser privado de ella sino cuando la

necesidad pública, legalmente constatada, lo exige claramente y con la condición de una indemnización justa y previa" (bit.ly/3zUntrk). Sin embargo, cuando una voz femenina, la de Olympe de Gouges, se alzó para reclamar un lugar igualitario para las mujeres en dicha declaración, el resultado fue la guillotina.

Hubo otros acontecimientos que se articularon con los de la esfera política. Algunos avances en la tecnología aplicada a la producción de alimentos en el área de la agricultura¹⁰ y la ganadería generaron modificaciones e impactaron en los circuitos de comercialización y consumo de los productos. Este hito se conoce como **Revolución agrícola** y comenzó en Gran Bretaña hacia el siglo XVIII para luego extenderse al resto de Europa. **Hasta ese momento, era común que los niños y las niñas participaran activamente en las tareas de siembra, cosecha, pastoreo, cría y cuidado de animales junto a las personas adultas con quienes vivían.** A medida que el uso de nuevas técnicas y tecnologías en el campo produjo menor necesidad de fuerza humana, una gran cantidad de agricultores, peones de campo y grupos familiares se vieron desplazados de las zonas agrícolas y debieron buscar rápidamente nuevas fuentes de sustento.

Esa migración de mano de obra desocupada hacia las ciudades, producto de la Revolución agrícola, se vería rápidamente absorbida por el creciente proceso de industrialización urbana. Esta fue una de las características principales de la **Primera Revolución industrial. Las niñas y los niños eran contratadas y contratados, al igual que las mujeres, por**

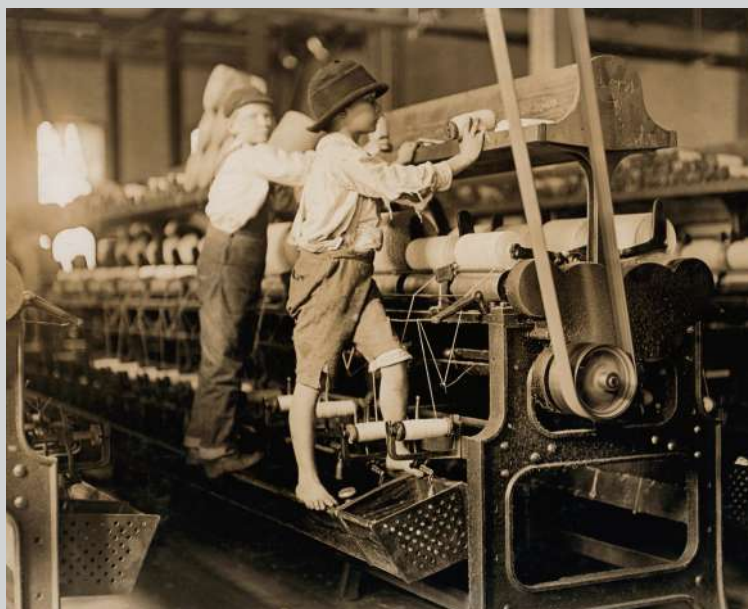
10- Algunas mejoras fueron la mecanización del arado y del sembrado, la rotación y diversificación de cultivos, las mejoras en los sistemas de riego para efectivizar el uso de agua, y el cercamiento de terrenos.

salarios mucho más bajos que los percibidos por los varones adultos, con jornadas extenuantes y pésimas condiciones sanitarias, sin ningún tipo de protección ante accidentes y enfermedades, incluso las adquiridas durante la realización de la labor.

Asimismo, en esta época se asistió a una rápida diferenciación social del trabajo en función del género. Mientras las niñas y mujeres eran empleadas principalmente en la industria textil¹¹, los niños y hombres jóvenes encontraban empleos mayormente en la industria del carbón y las manufacturas. En ese momento, no existía ningún tipo de legislación que protegiera a la niñez de las situaciones de explotación y de maltrato.

11- La pintura *La hilandería* de Alessandro Milesi (1856-1945) retrata con gran precisión esta escena.

Wikipedia.



En las fábricas, los niños y niñas se ocupaban de tareas como la limpieza de las maquinarias mientras estaban en funcionamiento. Debido a su tamaño, las niñas y los niños podían entrar con más facilidad en lugares de difícil acceso sin interrumpir la producción. En 1874, Francia legisló algunas limitaciones al trabajo infantil.

¿Cuál fue el lugar de la niñez en los siglos XIX y XX?

Recién durante el siglo XIX, se consolidaron significativamente muchos rasgos de la modernidad que hemos descrito antes, aunque en términos históricos ya estemos en el comienzo de la Edad Contemporánea. En simultáneo con la consolidación de un nuevo sistema productivo basado en el uso de las máquinas a vapor y otros avances tecnológicos, en Europa se consolidaba una clase obrera conformada no solo por las y los adultos sino también por las niñas, los niños y jóvenes de las familias trabajadoras, que aseguraban con su fuerza de trabajo el funcionamiento del nuevo sistema económico, político y financiero en ciernes: el capitalismo.

En este esquema, nuevos ideales disputaban el horizonte civilizatorio de las sociedades. La Ilustración, heredera de los planteos renacentistas y humanistas, se distanció de ellos posicionándose como un movimiento filosófico y político orientado a consolidar los principios de la Revolución francesa —libertad, igualdad y fraternidad— que demandaban un Estado capaz de honrar en su mandato la voluntad de los pueblos. En este marco, se delineó el sujeto moderno como un actor social y político con derechos propios e inalienables que, muy gradualmente, iría conquistando espacios de la vida pública. Hasta aquí, nos encontramos con una visión de infancia que se caracteriza por invisibilizarla, negar su presencia o, en el mejor de los casos, considerarla como un actor pasivo (Cussiánovich y Figueroa, 2009).

El siglo XX trajo consigo una gran cantidad de procesos sociales que —con un enorme costo de vidas y recursos— marcaron el derrotero de los derechos para las personas al instalar nuevas preguntas, horizontes y posibilidades. El genocidio armenio, dos guerras mundiales, el fascismo en

Europa, el Holocausto, la guerra de Vietnam, las dictaduras y el terrorismo de Estado en América Latina, la caída del Muro de Berlín y la disolución de la Unión Soviética son algunos de esos cimbronazos geopolíticos y económicos que marcaron el siglo XX. En el marco de estas convulsiones, la percepción de las infancias también tuvo su lugar y, a diferencia de las edades históricas anteriores, en este caso los procesos fueron un poco más veloces y se tardó décadas —en lugar de siglos— en asistir a movimientos más visibles, que posicionaron a las niñas, niños y adolescentes en mejores lugares dentro del ámbito jurídico internacional.

En los siguientes apartados, veremos cómo, durante el siglo XX, surgieron y convivieron dos paradigmas sobre las infancias completamente distintos: el paradigma tutelar —que comenzó a principios del siglo XX y se fortaleció durante las siguientes décadas— y el paradigma de la protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes —que adquirió un lugar fuerte en la agenda internacional de derechos durante la segunda mitad del siglo XX—.

// EL PARADIGMA TUTELAR: UNA PRIMERA FORMA DEL ESTADO ARGENTINO PARA NOMBRAR A NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES //

La progresiva visibilidad que adquirió la niñez entre los siglos XVI y XIX, se consolidó en el siglo XX cuando el Estado —como aparato de control social y gestión política— impuso diversas mediaciones entre las familias y los niños, niñas y adolescentes. El interés por este nuevo actor social se manifestó particularmente a través de dos procesos que acontecieron de manera simultánea: la **infantilización** y la **pedagogización** de la niñez.

● ¿Qué implica la infantilización de la niñez?

● La infantilización de las niñas y niños es un proceso que permitió circunscribir la figura del niño o niña al ámbito privado y doméstico de la familia, y cristalizó mandatos muy potentes que todavía persisten en las sociedades actuales. Nos referimos, por ejemplo, a la noción del niño o la niña como parte del patrimonio familiar, algo que escuchamos cotidianamente en expresiones como “mi chiquito” o “mi princesa”. Aunque habitualmente estas frases quedan asociadas a expresiones de cariño, también podríamos preguntarnos: ¿qué designa ese tipo de enunciados sino un anhelo de posesión de esa otra u otro? ¿Qué indica ese *mi* de las frases sino la idea del niño o niña como un objeto sobre el cual se ejerce un derecho de propiedad?

● Esto también se escucha en otros ámbitos. ¿Acaso no es común en las escuelas escuchar que las y los docentes se refieren a “mis chicos”, “tus alumnos” o “mis peques de primero”? Otro ejemplo, que durante años los medios de comunicación contribuyeron a instalar y todavía se escucha, es la expresión “los chicos de la calle”¹². ¿Qué significa? ¿No es acaso una manera rápida de resolver una coyuntura extremadamente compleja para esos niños, niñas y adolescentes que no tienen un hogar?¹³.

12- Esta forma despectiva de referirse a las niñas, niños y adolescentes fue ampliamente criticada desde la década del noventa en adelante. El Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo, fundado por Alberto Morlachetti en 1987 junto con diversas organizaciones del campo popular, se conformó en un actor social y político para dar este debate en nuestro país al cuestionar las concepciones hegemónicas sobre las infancias pobres y establecer una agenda de demandas al Estado.

13- Posteriormente, los estudios sobre niñeces y adolescencias reemplazaron esa expresión por la noción de “chicos y chicas en situación de calle”, señalando así que “estar en la calle” es una situación coyuntural, de transición, y de ninguna manera debe considerarse como permanente ni definitiva de la identidad y subjetividad infantil.

En este sentido, y retomando la idea central de este proceso, la infantilización expresa una concepción del niño o niña como objeto privado pero también se relaciona con una exigencia central: su deber de demostrar sumisión y respeto a las autoridades de la casa desde el momento mismo en que su vida cotidiana quedó reducida mayormente a desarrollarse en el ámbito hogareño. Con esto podemos referirnos a un **ocultamiento o negación de la niñez como sujeto social** que tuvo un fuerte impacto en las representaciones sociales construidas sobre ella: manipulables, inocentes, ingenuas e ingenuos, con escaso lenguaje, amorosas y amorosos, influenciables, insolentes, adorables, desafiantes. ¿Cuántas características podríamos identificar rápidamente como atributos de niñas, niños y adolescentes si nos dejamos llevar por los estereotipos? Sin dudas, muchas de estas construcciones respecto de las niñeces todavía forman parte de nuestros modos de referirnos a ellas.

¿Qué implica la pedagogización de la niñez?

La pedagogización de la niñez describe un proceso por el cual el espacio privado de los hogares comenzó a ser lenta pero drásticamente interferido por los dispositivos estatales, particularmente mediante la escuela. La intención inicial del dispositivo escolar fue la homogeneización de la niñez con vistas a la construcción de un espíritu o sentimiento nacional compartido. Eso se fue imponiendo a partir de la construcción de una gramática escolar fundante en la cual las niñas y los niños eran, a la vez y paradójicamente, protagonistas y rehenes de nuevos hábitos. De este modo, asistieron tanto a la invención de rituales que le otorgaban a la escuela una identidad propia como a la creación de una simbología patria. Así, al entrar en la institución, usar guardapolvos, respetar los

horarios de actividad y de descanso, y seguir la segmentación y graduación de los saberes colaboraron con la institucionalidad de estas consignas que no ocurrían en ningún otro lugar más que en la escuela¹⁴. Como planteó **Sandra Carli**,

Sandra Carli es Doctora en Educación, docente e investigadora en el Instituto de Investigaciones Gino Germani. Fue presidenta de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Es autora y compiladora de *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955* (2002) y de otras publicaciones.



La escolarización pública fue el principio articulador de los discursos modernos acerca de la infancia: la infancia era en este caso objeto de demarcación y disciplinamiento, pero a la vez territorio para una experiencia común de la edad, generacional. Esta nueva experiencia de edad marcada por la escolarización instaló la sucesión de las generaciones en una *temporalidad educativa* pautada desde el Estado, moduló trayectorias educativas que cruzaron lógicas familiares y sectores sociales. (2000: 37).

¿Qué tipo de prácticas se consideraban valiosas en la escuela de fines del siglo XIX y principios del siglo XX? La higiene personal, el respeto a las personas adultas, la obediencia, la disciplina, la puntualidad, el cuidado de los objetos, la limpieza de los espacios comunes, la alfabetización inicial y la adquisición de operaciones matemáticas básicas fueron algunas de las preocupaciones que este modelo institucional del Estado, llamado *escuela*, priorizó en sus primeras épocas. En palabras de **Mariano Narodowski**,

14- La pedagogización de la niñez transcurrió en conjunto con un proceso de feminización del trabajo docente, al quedar equiparado con las tareas de cuidado y crianza de las que se han ocupado históricamente las mujeres.

A la discriminación etaria le sigue una delimitación institucional. Al tiempo que abandona la producción y el núcleo primario social básico, la niñez es recogida por la pedagogía para someterla al régimen epistemológico de su observación y análisis y al régimen institucional que garantizará su encierro. Dos operaciones básicas ya que son configurantes del discurso pedagógico moderno; dos operaciones complementarias ya que una insinúa de inmediato la otra. El destierro del niño de su ámbito de localización anterior acompaña el destierro de la mirada ingenua sobre el cuerpo infantil. Ahora serán unos instrumentos afinados los que, con aguda penetración, habrán de demarcar las posibilidades y los límites del conocimiento y la formación de los niños. (1994: 93).

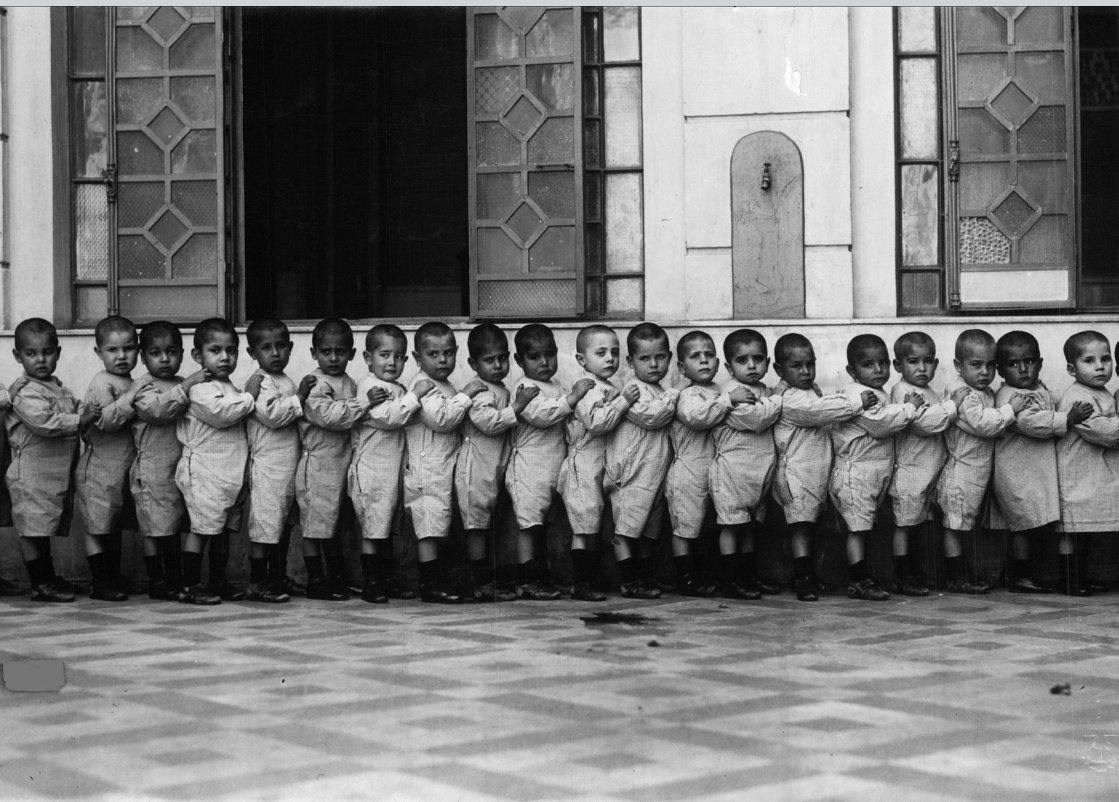
De este modo, *hijos* y *alumnos* eran categorías que se identificaban entre sí, señalando a aquellos sujetos que se correspondían con las expectativas sociales construidas y proyectadas sobre niñas, niños y adolescentes (Frigerio, 2008). Para quienes no lo hacían, como si fuera su propia responsabilidad individual, el **paradigma tutelar** se perfiló a principios del siglo XX como una vara para detectar y medir el nivel de irregularidad.

¿Cuál fue la relación entre el paradigma tutelar y la normalización de la niñez?

Hemos visto que el gran presupuesto para definir a un niño o niña feliz se apoyaba fundamentalmente en un requisito previo: la existencia de un núcleo familiar que pudiera asegurarle determinadas condiciones materiales de vida. Pero ¿qué ocurría con los chicos y chicas cuya cotidianeidad no respondía a este modelo? Nos referimos a quienes eran

nombradas y nombrados por las y los adultos, de modo mucho menos amable, como: *indomables*, *peligrosos* y *peligrosas*, *delincuentes juveniles* o *manzanas podridas*. Hasta ese momento, quienes se ocupaban mayormente de atender estas infancias eran asociaciones privadas, algunas iglesias y ciertas organizaciones benéficas.

Wikipedia.



Niños en Patronato de la Infancia en 1925. La institución fue fundada en 1892, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con el objetivo de ayudar a niños en situación de vulnerabilidad.

Durante el siglo XX, en el contexto de un mismo tejido social, fue el Estado el responsable y a la vez el promotor de esta trama. Con este objetivo generó un dispositivo diferencial para aquellos y aquellas que no cuajaban en la definición hegemónica de “la niñez”. En Argentina, esta mirada quedó plasmada en la Ley N.º 10903 de Patronato de Menores, sancionada en 1919 y conocida como ley Agote¹⁵. Esta ley —que idealmente se pensó para regularizar y resolver la situación de niñas y niños que vivían en entornos moralmente peligrosos o en condiciones de abandono— en verdad funcionaba como un recurso de uso discrecional por parte del Estado para intervenir sobre la vida de las y los niños pobres, los únicos que entraban, desde esta perspectiva, en lo que el Estado consideraba riesgo de abandono material o moral. En efecto, la Ley de Patronato planteaba en su artículo 21°:

Se entenderá por abandono material o moral, o peligro moral, la incitación por los padres, tutores o guardadores a la ejecución por el menor de actos perjudiciales a su salud física o moral; la mendicidad o la vagancia por parte del menor, su frecuentación a sitios inmorales o de juego o con ladrones o gente viciosa o de mal vivir, o que no habiendo cumplido los 18 años de edad, vendan periódicos, publicaciones u objetos de cualquier naturaleza que fueren, en las calles o lugares públicos, o cuando en estos sitios ejerzan oficios lejos de la vigilancia de sus padres o guardadores o cuando sean ocupados en oficios o empleos perjudiciales a la moral o a la salud. (bit.ly/3ikcukX).

15- Luis Agote fue un reconocido médico argentino e investigador, conocido mundialmente por ser el primero en realizar transfusiones de sangre citrada (es decir, mezclada con citrato de sodio para evitar su coagulación). Se desempeñó como diputado del Partido Conservador en nuestro país. Fueron varios sus intentos por legislar sobre el rol del Estado frente a los niñas, niños y adolescentes consideradas y considerados “peligrosos para la sociedad”, en un contexto atravesado por diversas luchas obreras y sindicales referidas a las condiciones materiales de trabajo, que incluían la explotación laboral de niños, niñas y mujeres.

Podríamos decir que la mirada social y fuertemente estigmatizante sobre las niñas y niños pobres ya estaba vigente; lo que ocurrió fue que el Estado, mediante la ley Agote, hizo propio el asunto y construyó un sujeto de intervención e institucionalización.

Una particularidad de esta ley fue que habilitaba la suspensión del derecho de ejercer la patria potestad a madres y padres. En esos casos, pasaba a manos de un juez con la capacidad arbitraria de determinar, según su criterio, las medidas necesarias para tutelar debidamente a las niñas, niños y adolescentes categorizados de ese modo. Es decir que **no hacía falta que la persona hubiera cometido un delito para que se la considerara en situación de abandono moral o material** y fuera recluida en un hogar, un reformatorio, un instituto de menores o un asilo temporario, donde quedaba automáticamente separada de sus vínculos más directos —como familiares, compañeras y compañeros de escuela, vecinas y vecinos, y amigas y amigos del barrio— (APDH, 2013). En este sentido, se observa que no había una distinción clara entre las medidas de orden punitivo o correctivo de la conducta y aquellas de carácter asistencial.

Como plantean Imhoff y otras autoras y autores (Imhoff, Marasca, Marasca, y Rodríguez: 2011), esta ley iba en contra de la protección de ciertos principios universales, orientados al cumplimiento de los derechos básicos de las personas, que impulsó la Sociedad de las Naciones¹⁶ desde su conformación en 1924.

16- En 1945, luego de la Segunda Guerra Mundial, esta organización se constituyó como la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

En el siguiente registro fílmico, que forma parte del Archivo General de la Nación, puede observarse el tipo de organización y tareas que niñas, niños y adolescentes realizaban en los hogares gestionados por el Patronato de la Infancia —como estudios, labores, higiene, alimentación y educación religiosa—, y el papel que, hacia 1920, la iglesia todavía cumplía dentro de un proceso gradual hacia la plena secularización de estas instituciones: bit.ly/3zXYT90.



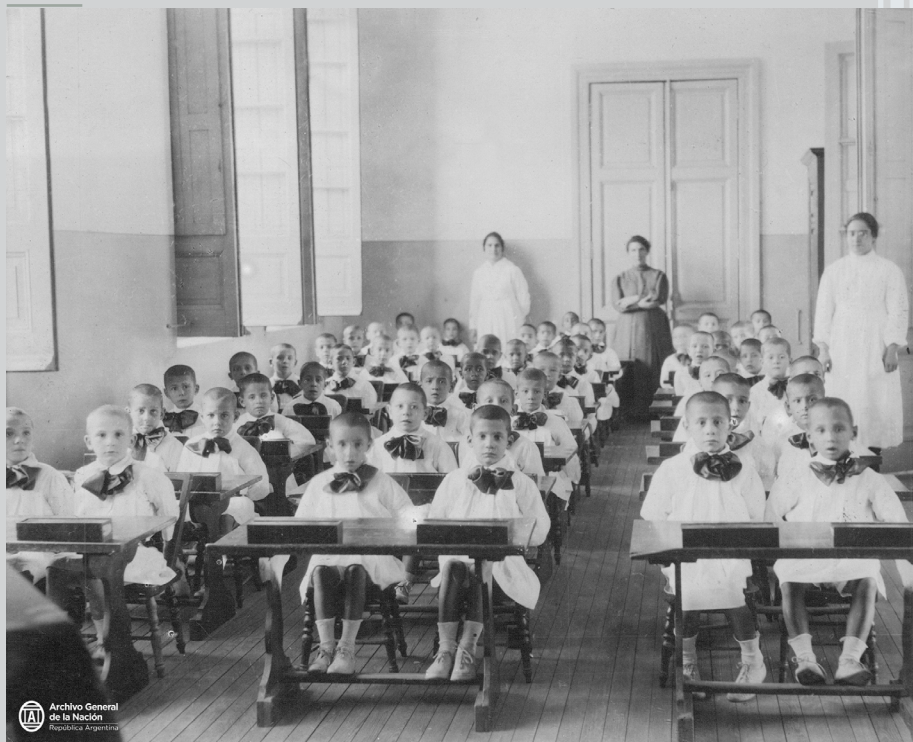
El Estado se ocupó de analizar, clasificar y discriminar —es decir, identificar y diferenciar— a las niñas y adolescencias pobres, separándolas del resto de la sociedad para evitar “los males” que podrían causar.

A estas niñas, niños o adolescentes pobres se los denominó *menores*, que equivalía a algo considerado irregular respecto de los estándares que definían una “buena” niñez. Precisamente, son las “prácticas de minorización” (Frigerio, 2008) las que constituyen en un resto o resaca de la sociedad a ese sujeto que queda señalado y obstruyen sistemáticamente su inscripción en el tejido social. Con la Ley de Patronato,

lo que se sancionaría no sería un delito, una falta o un crimen, sino un origen social, un estado de situación, una presunción de potencial delictivo (asignación de peligrosidad predelictual), en los cuales la gestión punitiva de la pobreza hizo y hace de punto de partida y horizonte. (Frigerio, 2008: 21-25).

El paradigma tutelar tuvo la particularidad de permanecer vigente en la legislación durante largo tiempo; a ello podemos atribuir en parte la enorme pregnancia que tuvo tanto en los discursos como en las prácticas estatales. Entre 1919 y 2005, es decir durante casi un siglo, las y los agentes del Estado que trabajaron con niñas, niños y adolescentes considerados "en situación social irregular" formaron parte de un modelo sostenido en principios cosificantes de la niñez y fuertemente clasificatorios y estigmatizantes de la pobreza:

Un estudio elaborado por la Secretaría de Derechos Humanos y UNICEF publicado en el 2006 arrojó como resultado que el 87 por ciento de los niños, niñas y adolescentes recluidos en nuestro país lo estaban por causas asistenciales (sólo el 13 por ciento estaba detenido por hechos delictivos). El trabajo informaba que la institucionalización fue la respuesta generalizada que dio el Estado desde las políticas públicas a los chicos y chicas abandonados, abusados o víctimas de otros delitos. Chicos y chicas con causas asistenciales compartían el mismo establecimiento con menores con causas penales. (APDH, 2013).



Asilo de niños "Gral. Martín Rodríguez". Mercedes (provincia de Buenos Aires), 1925.

A lo largo de todo ese período, el mundo avanzó en discusiones profundas referidas a los derechos de niñas, niños y adolescentes. Debates que, por supuesto, incluyeron activamente a las y los adultos que, siendo parte de los “circuitos de minoridad”¹⁷, entendían que hacía falta un giro copernicano en los modos de intervenir en situaciones complejas donde la integridad y bienestar de las niñeces se veían comprometidos. Como mencionamos al principio de este material, hasta entrado el siglo XVI la niñez no era vista como un sujeto social, tampoco existía una mirada compartida sobre lo que hoy —en el marco de un Estado de derecho— se consideran prácticas adecuadas para el ejercicio de la democracia, la ciudadanía y la convivencia. Todas estas categorías apenas comenzaban a ensayarse en dispositivos institucionales específicos, a la vez que se iban instituyendo mediante la legislación y las normativas que se consideraban adecuadas.

En el presente, ya transcurrido más de un siglo y medio desde entonces, tenemos elementos para analizar de modo crítico tanto la implicancia de los procesos de infantilización y pedagogización de la niñez como el impacto del paradigma tutelar en la atención de niñas, niños y adolescentes. Podemos identificar las exclusiones y diversas formas de violencias —simbólicas, materiales, físicas— sobre las que se erigieron tanto el formato escolar hegemónico como los dispositivos de control de aquello considerado “irregular” en las niñeces, por supuesto con sus propios matices en función de los contextos socioeconómicos y políticos, de las teorías pedagógicas y de ciertos avances en las tecnologías educativas.

17- Nos referimos a los diversos roles técnicos que se fueron implementando durante el siglo XX para trabajar con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad, y otro tipo de profesionales convocadas y convocados para esta tarea: acompañantes, operadoras y operadores de calle, asistentes sociales, docentes, psicólogas y psicólogos, psiquiatras, abogadas y abogados.

La infantilización y la pedagogización de la niñez colaboraron en la imposición de un criterio poderoso respecto de lo que era considerado “normal” al mirar a una niña, niño o adolescente.

¿Podemos pensar la escuela como un momento originario y fundante del acceso de la niñez al espacio público?

Por supuesto que sí. Aunque es necesario tener una mirada crítica sobre el carácter fuertemente moralizante de las niñas y los niños que manifestó desde sus comienzos, no podemos dejar de destacar este proceso como una primera y necesaria instancia para la construcción de una idea compartida respecto del valor social, político y cultural de la educación en una nación en gestación. Como plantea **Pablo Pineau**:

La pedagogía crítica del siglo XX denunció la homogeneización que proponía el modelo fundacional sexista, etnocéntrico, burgués, etc. con mucha razón pero en estas críticas desechó la parte positiva que tendría una buena homogeneización. Efectivamente, ¿qué pasa con la buena homogeneización? [Nos interesa recuperar] una categoría un poco olvidada que tiene que ver con “lo común”. Cuando hablo de lo común, hablo de aquello que nos iguala, nos une más allá de las diferencias y de

Pablo Pineau es Doctor en Educación y profesor titular de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (UBA) y de la ENS N.º 2 “Mariano Acosta”. Se especializa en temáticas de historia, teoría y política de la educación. Es autor de *Sindicatos, estado y educación técnica (1936-1968)* (1991) y, junto con Carla Baredes, de *La escuela no fue siempre así* (2008).



la diversidad. Probablemente, tendríamos que pensar lo común no como punto de partida sino como un punto de llegada (...). La recuperación de la idea de derecho y del derecho como idea de lo político, como idea de lo común es una puerta muy interesante. (2014: 66).

Hoy tenemos la posibilidad de revisar los modos en que esas matrices higienistas, normalizantes y disciplinadoras, características del paradigma positivista de principios del siglo XX, atravesaron los discursos estatales y se metieron en las instituciones públicas. Pero además, es necesario revisar qué componentes de esos discursos siguen expresándose en prácticas que finalmente se traducen en formas efectivas de discriminar a niños, niñas, adolescentes y jóvenes dentro de las escuelas, incluso en la actualidad.

// EL PARADIGMA DE PROTECCIÓN INTEGRAL DE LOS DERECHOS DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES //

Así como la niñez no fue "vista" hasta el siglo XVI, la consideración de las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos, actores sociales e individuos con autonomía y capacidad de discernimiento en los asuntos que refieren a su propio bienestar continúa su desarrollo en la trama política de las sociedades contemporáneas.

La mirada moderna sobre la niñez, que se constituyó como el paradigma tutelar particularmente para las infancias pobres o vulnerables, sin dudas pervive en el presente en prácticas institucionales fuertemente cristalizadas. En este sentido, **el paradigma de la protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes expresa un proceso de**

reconocimiento hacia este colectivo de sujetos que se construyó a lo largo de varias décadas durante el siglo XX y que todavía se encuentra en crecimiento.

Las discusiones contemporáneas sobre la niñez no surgieron de forma espontánea ni aislada. Por eso, deben situarse en los contextos sociales, políticos y económicos que les dieron lugar para comprender por qué y cómo pudieron constituirse en agenda política de los Estados. Como veremos, en el caso de Argentina, el período transcurrido entre la sanción de la ley Agote (1919) y la sanción de la ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2005), que abarca la vigencia del paradigma tutelar, fue de casi un siglo.

En el contexto internacional, durante todo el siglo XX se sostuvieron debates muy importantes que contribuyeron a posicionar a las niñeces en las discusiones de la agenda pública y estatal. Son varios los **hitos normativos de orden internacional** que podemos mencionar: la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño (Sociedad de las Naciones, 1924); la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en cuyo cuerpo quedan incluidos los derechos de niñas, niños y adolescentes (ONU, 1948); la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959); la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989); la Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares (ONU, 1990) y el Convenio sobre las peores formas de trabajo infantil (OIT, 1999).

Todos estos documentos representan un avance crucial en la mejora de los estándares de derechos que los Estados deben cumplir hacia las niñas, niños y adolescentes. Todos fueron aceptados por Argentina e

incorporados a la legislación interna, incluso cuando formalmente nuestro país todavía se inscribía en el paradigma tutelar.

Un cambio paradigmático se expresa en distintas dimensiones: muchas veces son las acciones cotidianas las que desafían los sentidos instituidos y demuestran que lo que ya está regulado no alcanza para definir buenas prácticas. Sin embargo, en numerosas ocasiones es la normativa de avanzada la que tracciona el cambio cultural en las instituciones y en los sujetos que las habitan, y contribuyen a instalar formas más inclusivas de efectivizar derechos.

Pueden profundizar sobre estos temas en el material *Derechos Humanos*.



Por eso mismo, decimos que el pasaje del modelo tutelar al de protección integral responde a un complejo proceso de cambio en las miradas sobre las niñeces, que no se salda únicamente con la actualización de la legislación sobre el tema.

¿Qué planteó de nuevo la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989?

La Convención sobre los Derechos del Niño fue aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el año 1989. Este documento es el resultado de un largo derrotero de iniciativas, marchas y contramarchas que fueron posicionando a las infancias como un sujeto de derechos específico que merecía particular atención por parte de los organismos internacionales. En este sentido, la Convención sobre los Derechos del Niño recupera en su contenido el espíritu de la Declaración de los Derechos del Niño —conocida también como

Declaración de Ginebra y aprobada en el año 1924 por la Sociedad de las Naciones—, y su particularidad es el carácter vinculante que representa para los Estados que adscriben a su contenido.

Entre las ideas más interesantes que plantea este documento internacional de protección de los derechos de la niñez, podemos destacar:

- * El sujeto de derechos que abarca el documento es **reconocido como niña o niño hasta los 18 años de edad**.
- * La precisión de un **extenso decálogo de derechos** de niñas, niños y adolescentes, que los Estados parte asumen para su cumplimiento desde una **perspectiva de cuidado y protección** con medidas propositivas (no punitivas).
- * La obligación de los Estados frente a los múltiples modos de violencia, descuido y vulneración de derechos de los que son objeto niñas, niños y adolescentes, mediante la **puesta en marcha de políticas específicas** para su protección, efectivización y ampliación.
- * La proyección del **interés superior de la niña o niño** como un principio de acción que permita sacarlo de la condición de infante —en su sentido etimológico de “sin voz”— para reconocerle su voz propia, sobre todo en procesos de orden legal que comprometan directamente sus intereses, deseos e integridad física y psicológica.

- * El **reconocimiento de la niñez como una etapa de la vida** en sí misma, en lugar de considerarla un momento de paso hacia una edad adulta “superadora”, en este sentido se considera que **la niñez se convierte en un sujeto de derechos** y abandona su concepción en términos de objeto de tutela por parte del mundo adulto en general y del Estado en particular.

Además de estos principios rectores, son varios los derechos específicos de niños, niñas y adolescentes que merecen ser destacados ya que establecieron parámetros de orden internacional para que los Estados parte —aquellos que adscribieron al documento de la Convención sobre los Derechos del Niño— se vieran impelidos a su atención y efectivización.

La primera parte de la Convención sobre los Derechos del Niño hace referencia a la obligación de los Estados parte de respetar el cumplimiento de los derechos sin distinción de “raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales” (bit.ly/3unlsSn). Entre los derechos se encuentran el derecho a la **identidad** (artículo 8°); **a expresar su opinión y ser escuchado en asuntos que le conciernen** (artículo 12°); **a expresar libremente sus ideas, su religión y a asociarse con otras y otros** (artículos 13°, 14° y 15°); **a que las y los responsables de la crianza del niño, niña o adolescente compartan responsabilidades de forma equitativa** (artículo 18°); **a recibir la asistencia y cuidados requeridos en casos de discapacidad** (artículo 23°); **a recibir educación en condiciones de igualdad** (artículo 28°); **a ejercer la libertad de culto, cultura, idioma, etc., en cualquier Estado donde resida** (artículo 30°); **al esparcimiento cultural y**

recreativo (artículo 31°); **a ser resguardadas y resguardados de cualquier tipo de explotación, uso o producción de sustancias nocivas para su salud, abuso, tráfico o trata** (artículos 32° a 35°); **a ser protegidas y protegidos de la privación de su libertad en condiciones ilegales o arbitrarias y de recibir tratos inhumanos** (artículo 37° y 38°).

La Convención sobre los Derechos del Niño fue aprobada en la legislación interna de Argentina en el año 1990 como la Ley N.º 23849. Allí, en el artículo 2º, quedaron expresadas algunas observaciones y reservas respecto del texto original de la Convención sobre los Derechos del Niño¹⁸.

¿Cómo continuó la agenda de derechos durante el siglo XXI?

Durante el siglo XXI, esta agenda de derechos continuó su proceso de ampliación, que se expresó en diversos documentos. Destacamos fundamentalmente la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006) y los tres protocolos facultativos que amplían el alcance de la Convención sobre los Derechos del Niño respecto de temáticas específicas: el Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía (ONU, 2000), el Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la

18- Por ejemplo, que “con relación al artículo 38 de la Convención sobre los Derechos del Niño, la República Argentina declara que es su deseo que la Convención hubiese prohibido terminantemente la utilización de niños en los conflictos armados, tal como lo estipula su derecho interno el cual, en virtud del artículo 41, continuará aplicando en la materia” (bit.ly/3opwIxA) , y que “con relación al artículo 1º de la Convención sobre los Derechos del Niño, la República Argentina declara que debe interpretarse en el sentido que se entiende por niño todo ser humano desde el momento de su concepción y hasta los 18 años de edad” (bit.ly/3opwIxA). Como veremos, el posicionamiento del Estado argentino se ajusta a los debates internacionales referidos a estos temas puntuales, en los años sucesivos.

- participación de niños en los conflictos armados (ONU, 2002) y el Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a un procedimiento de comunicaciones (ONU, 2012)¹⁹.

● **¿Qué relación existe entre la Convención sobre los Derechos del Niño y la Ley N.º 26061 de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes en nuestro país?**

● En Argentina, el salto cualitativo fundamental para explicitar la relación con los estándares internacionales de derechos de la niñez se produjo en el año 2005 con la sanción de la Ley N.º 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Esta ley considera como tales a toda persona hasta los 18 años de edad (artículo 2º). Con esa medida, la Convención sobre los Derechos del Niño —que ya tenía rango constitucional luego de la última reforma constitucional de 1994— se traduce en parte efectiva de la legislación interna de nuestro país.

● Los primeros cinco artículos de esta ley —que cada docente necesita conocer dado que consolida con peso de ley el paradigma sociopolítico y ético de su trabajo cotidiano— se refieren con rigurosidad a los principios centrales de la Convención sobre los Derechos del Niño que hemos descrito anteriormente. En particular, nos detendremos en los siguientes:

19- Este documento en su artículo 24º, inciso 1, establece que “los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estado partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana” (bit.ly/3osxbze). La Convención fue reconocida en nuestra legislación interna mediante la Ley Nacional N° 26378 en el año 2008.

* El **artículo 3°** explica que el Estado argentino considera el interés superior del niño, niña y adolescente, como “la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley” (bit.ly/3opw1xA), para lo que es fundamental respetar: “a) Su condición de sujeto de derecho; b) El derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta; c) El respeto al pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural; d) Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales; e) El equilibrio entre los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes y las exigencias del bien común; f) Su centro de vida. Se entiende por centro de vida el lugar donde las niñas, niños y adolescentes hubiesen transcurrido en condiciones legítimas la mayor parte de su existencia” (bit.ly/3opw1xA), y toda vez que “exista conflicto entre los derechos e intereses de las niñas, niños y adolescentes frente a otros derechos e intereses igualmente legítimos, prevalecerán los primeros” (bit.ly/3opw1xA).

* El **artículo 4°** pone en diálogo la responsabilidad del Estado con otras esferas y actores de la vida pública que interactúan con la niñez. En efecto, establece que las políticas públicas de la niñez y adolescencia deben orientarse a fortalecer el lugar de la familia en la efectivización de derechos de niñas, niños y adolescentes; garantizar la autonomía y efectividad de las jurisdicciones en la implementación de las políticas de niñez mediante la descentralización de los organismos de aplicación; promover la articulación entre los organismos de gobierno y la sociedad civil mediante la capacitación y fiscalización; y promover las redes de trabajo a nivel local y la

generación de organizaciones que aborden la defensa y protección de los derechos de la niñez.

- * El **artículo 5º** retoma y refuerza la centralidad del Estado en términos de garante de los derechos de niñas, niños y adolescentes al establecer que “los Organismos del Estado tienen la responsabilidad indelegable de establecer, controlar y garantizar el cumplimiento de las políticas públicas con carácter federal” (bit.ly/3opw1xA). En este sentido, se deja claro que “en la formulación y ejecución de políticas públicas y su prestación, es prioritario para los Organismos del Estado mantener siempre presente el interés superior de las personas sujetos de esta ley y la asignación privilegiada de los recursos públicos que las garanticen” (bit.ly/3opw1xA), como así también garantizar su absoluta prioridad²⁰.

Esta ley establece además la creación de organismos del Estado Nacional destinados al trabajo articulado y mancomunado en diferentes niveles de gestión en relación con la promoción y efectivización de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Entre ellos están la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (artículo 43º), el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia (artículo 45º), y la figura del Defensor de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (artículo 47º).

20- La prioridad absoluta implica: “1.- Protección y auxilio en cualquier circunstancia; 2.- Prioridad en la exigibilidad de la protección jurídica cuando sus derechos colisionen con los intereses de los adultos, de las personas jurídicas privadas o públicas; 3.- Preferencia en la atención, formulación y ejecución de las políticas públicas; 4.- Asignación privilegiada e intangibilidad de los recursos públicos que las garantice; 5.- Preferencia de atención en los servicios esenciales” (bit.ly/3uwzvpG).

Un marco normativo de esta envergadura necesariamente debió acompañarse de ajustes y movimientos en diferentes esferas del Estado. En particular, si se considera que el espectro de influencia de cualquier ministerio u organismo de gobierno necesariamente genera —de modo más o menos directo— un impacto en las condiciones de vida de niñas, niños y adolescentes. Son ejemplos de esto la Asignación Universal por Hijo, el programa Procrear, la Ley de Voto Joven N.º 26774 —que aprueba el acceso al voto a partir de los 16 años—, el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo —destinado a jóvenes entre 18 y 24 años sin empleo— y el Decreto Presidencial N°476/21 —que, en el marco de la Ley de Identidad de Género N.º 26743, incorpora la nomenclatura X en el Documento Nacional de Identidad (DNI) como opción para las personas que no se identifican como varón o como mujer—.

¿Cuáles son los derechos de niñas, niños y adolescentes, protegidos y promovidos en el ámbito educativo?

En lo que respecta a la esfera de la educación, **la Ley de Educación Nacional N.º 26206 (LEN) dialoga y se articula con los planteos de la Ley N.º 26061**. En esta misma línea, la Ley N.º 26150 de Educación Sexual Integral recupera la perspectiva de las infancias como sujeto de derecho que plantea la Convención sobre los Derechos del Niño y destaca la centralidad de un abordaje integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes en el marco de la escuela.



Durante los últimos años y en virtud de estas normativas, **el criterio de protección integral se ha desplegado de modo progresivo mediante propuestas fuertemente orientadas a fortalecer los procesos de inclusión educativa** de las niñas, niños y adolescentes en situación de mayor vulnerabilidad, expresándose en diferentes políticas, planes y programas educativos, relativos, entre otras cosas, a la incorporación de nuevas tecnologías en el aula, la promoción de la lectura, el acceso a propuestas lúdicas y recreativas en la escuela y la generación de contenidos educativos para plataformas digitales.

Vínculo con la tarea docente

// UNA MIRADA CRÍTICA AL ADULTOCENTRISMO //

En este apartado, quisiéramos retomar los planteos centrales de este material para posicionar una pregunta actual que todas las docentes y los docentes debemos atender: ¿qué es el adultocentrismo? Partiendo de la idea inicial referida a la construcción social de niñas, niños y adolescentes como actores de la vida pública —y avanzando en la historia hacia la constitución de las infancias como sujetos de derechos progresivamente más amplios entre los siglos XIX y XXI—, nos encontramos en condiciones de proponer miradas más audaces, progresivas y desafiantes respecto de nuestro trabajo como educadoras y educadores en el mundo contemporáneo. En este sentido, podemos comenzar indagando acerca de **cómo fundamentamos nuestros posicionamientos ante las niñeces desde nuestro lugar de adultas y adultos.**

A su vez, y ya en términos más específicos, es importante **tensionar la pregunta por el adultocentrismo en nuestro campo profesional.** Desde el instante en que comenzamos a planificar una clase hasta el momento en que se pone en marcha, nos vemos atravesadas y atravesados por diversos elementos que nos constituyen como personas adultas y que, definitivamente, entran en escena durante el trabajo de enseñanza: las representaciones sociales que portamos sobre los roles y estereotipos referidos a la niñez, los diversos aprendizajes construidos en el marco de la formación docente inicial y permanente, nuestras expectativas

—explícitas o no— respecto de la tarea llevada adelante, los grupos de estudiantes a quienes les enseñamos, las instituciones a las que pertenecemos, la comunidad con la que trabajamos, etc. Estas expectativas, que motorizan nuestro entusiasmo en la tarea cotidiana, dialogan con las interacciones concretas que tenemos con las niñas, los niños y adolescentes, interacciones que, en muchas ocasiones, son un puente directo a la actualización de procesos y experiencias propias, que forman parte de nuestras biografías.

Para diferentes autoras y autores, **el estudio del adultocentrismo implica comprender que las relaciones sociales en nuestras sociedades se estructuran alrededor de la persona adulta como única referencia legítima**: su criterio es el que impera a la hora de resolver cualquier situación (Morales y Magistris, 2018). Es decir, podemos considerar el adultocentrismo como un fenómeno político en el cual las representaciones sociales sobre las características de *lo adulto* y *lo niño* se imponen socialmente como normativas que co-construyen las trayectorias de los individuos, y en el cual las tensiones y los conflictos que forman parte del carácter de las relaciones asimétricas entre sujetos de diferentes generaciones

han sido resueltos desde el mundo adulto hegemónico, por medio del empleo de fuerza física, cuerpos legales, normativas, políticas públicas, dispositivos educativos (domesticadores) y discursos auto-referidos como científicos, en un proceso acumulativo de mecanismos que profundizan, acentúan y garantizan las condiciones de desigualdad y dominación. (Morales y Magistris, 2018: 24-25).

La pregunta que titula este apartado nos invita a cuestionar un modelo naturalizado toda vez que una persona adulta desarrolla un vínculo con una niña, niño o adolescente, en el cual las decisiones, prioridades, motivaciones y fundamentos considerados válidos son los que manifiesta la persona adulta. ¿Quién no escuchó alguna vez a alguien mayor justificando una orden cualquiera dirigida a una niña o niño con la frase “porque lo digo yo”?

Es muy fácil ejemplificar el adultocentrismo porque lo hemos vivido y posiblemente lo ejercemos o lo hemos hecho en algún momento.

Esos gestos de arbitrariedad y omnipotencia por parte del mundo adulto son los que construyen y reproducen una perspectiva sobre la niñez en términos de *infans*, como ya vimos en este material. Cada vez que se articulan ese tipo de respuestas, la voz de un niño, niña o adolescente es silenciada.

En su análisis sobre esta temática, el sociólogo alemán **Manfred Liebel (2018)** nos aporta una mirada sobre la relación adultez-niñez en términos de colonización de las infancias como proyecto sociopolítico. La apuesta en su

planteo consiste en explicar el tipo de vínculos que ha prevalecido entre las personas adultas, y las niñas, niños y adolescentes en términos de apropiación, de reducción del sujeto otro. Este autor sigue a su vez los aportes de Ashcroft (2001) para considerar que en

Manfred Liebel es director del Instituto de Estudios Internacionales en Niñez y Juventud de la Universidad Libre de Berlín. Es presidente de la Red Europea de Magísteres en Derechos del Niño y Consejero del Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores. Algunos de sus libros son *Infancias dignas, o cómo descolonizarse* (2020) y *La otra infancia: niñez trabajadora y acción social* (2000).



tanto concepto filosófico, el niño nació en la misma época que surgió la “raza” como categoría de diferenciación física y biológica (...). El relacionamiento del niño con lo salvaje corresponde a la idea general que se difunde durante el siglo XIX de que las “razas” representaban diferentes niveles de desarrollo (...). Para la Europa “iluminada”, la conquista y la ocupación colonial significan un conflicto. Sin embargo, lo elude naturalizando la conquista y la ocupación como una relación padres-hijos y equiparando el conflicto con los impulsos encontrados a los que se ven expuestos los padres entre explotación y cuidado. (2018: 158).

Esta idea de conflicto que es inherente a la relación entre adultez e infancias es la que se intenta neutralizar o sofocar sistemáticamente desde el planteo adultocéntrico.

Dicha forma paradigmática de experimentar los vínculos intergeneracionales acontece también en los espacios educativos. Por eso, es crucial cuestionarse cómo podemos anhelar “una” forma de infancia que no representa a ningún niño, niña o adolescente. Es decir, **¿qué sentido revisite anhelar románticamente una infancia ideal pero sin sujeto real?**

A estos cuestionamientos debemos sumarles otras preguntas fundamentales: ¿de qué se trata la supuesta necesidad de volver a los tiempos en los cuales “los niños eran otra cosa”? ¿Qué significa extrañar algo heredado como un relato sobre el pasado de la infancia que, además, es nombrado como “algo” en lugar de “alguien”? **¿Por qué evocamos nostálgicamente una infancia improbable desde nuestra propia experiencia, tanto subjetiva como profesional?**

¿En qué situaciones podemos observar el adultocentrismo en la escuela?

Es posible que en una institución educativa coexistan concepciones sobre la niñez que no resulten coincidentes. Estas concepciones se encarnan en prácticas e intervenciones profesionales que resultan muy concretas e inciden de manera directa en las formas que las niñas, niños y adolescentes habitan las escuelas. Por eso, es mejor explicitar los supuestos para asegurarnos de que haya consenso: ¿estamos hablando de lo mismo cuando decimos *niño, niña, adolescente, derechos, contenido, proyecto, igualdad, inclusión educativa, ciudadanía*? Cuando creemos coincidir, las representaciones sociales se activan desde lo que decimos hasta lo que hacemos. La idea no es establecer juicios moralizantes sino, por el contrario, poner en evidencia cómo los discursos que circulan en las instituciones que habitamos refuerzan muchas veces un trato diferenciado y no igualitario. Es preciso atender las zonas grises e incómodas, poner en tensión las certezas que creemos compartir para revisar qué construcciones realizamos de forma reflexiva y colegiada, cuáles simplemente reproducimos y cuáles queremos modificar para posicionarnos profesionalmente desde otros lugares, más inclusivos y respetuosos de estudiantes, familias y colegas.

Un buen ejemplo para analizar esto es la concepción de sujeto de la educación. Existe una idea generalizada de que con Sarmiento se inventó la escuela y que, desde ese momento inaugural, todas las personas pueden acceder a la educación. Este pensamiento da lugar a otro: en Argentina no estudia el que no quiere. Sin embargo, **la definición del sujeto de la educación es absolutamente dinámica**: recién en el año 2006, con la

nueva Ley de Educación Nacional N.º 26206, el nivel secundario se volvió obligatorio. Eso significa que, hace 15 años, si una o un adolescente no terminaba el nivel secundario, no era del todo un asunto del Estado. Por lo tanto, la búsqueda de opciones educativas —estatales o privadas— para finalizar ese nivel educativo quedaba principalmente bajo su propia iniciativa. **Hoy, el Estado debe ocuparse de garantizar el acceso, la permanencia y la terminalidad de los estudios secundarios de todas y todos los adolescentes.**

Esta prescripción no se traduce inmediatamente en la efectivización de un derecho, sino que se constituye en un piso normativo desde el cual el Estado debe diseñar e implementar políticas públicas educativas para su cumplimiento.

Esta problemática nos ofrece una oportunidad interesante para hacernos preguntas que interpelen el adultocentrismo en la escuela secundaria. Sabemos que, históricamente, el nivel secundario —antes llamado nivel medio— funcionó como un “filtro” mediante el cual se clasificaba a las y los adolescentes en función de su rendimiento académico y su comportamiento. Resultaba habitual escuchar en los pasillos, en las aulas, en las reuniones, frases como “a fulano no le da” o “con mengana no te gastes”. La dificultad agregada a estos ejemplos pasa por la doble inscripción identitaria de sus emisoras y emisores como docentes y personas adultas. En este sentido, la disciplina —cuya transgresión se sancionaba severamente con amonestaciones, suspensiones y hasta la expulsión de la escuela— y las exigencias académicas —que no necesariamente se evaluaban de forma equitativa y por ello mismo, no eran iguales para todos y todas— han sido muchas veces la variable de ajuste

con la cual se proyectaron ciertas acciones y discursos que, antes que finalidades pedagógicas, parecían perseguir fines de disciplinamiento y obediencia. Precisamente, en tiempos de consignas como “la letra con sangre entra”, esas prácticas no eran cuestionadas porque el rigor se consideraba una marca de autoridad moral en las y los docentes. Era un mérito para conducir la educación de los futuros y futuras ciudadanas y también una especie de tamiz meritocrático que permitía rápidamente identificar a las y los estudiantes que realmente “merecían” estar en la escuela y detectar a aquellas y aquellos que no. Estas formas de intervención profesional contaban con cierta legitimidad dado que expresaban de algún modo el conjunto de expectativas que la sociedad tenía tanto sobre la escuela secundaria como sobre sus profesores y profesoras. A su vez, existía un marco normativo cuyas zonas grises de algún modo habilitaban el interjuego entre el perfil profesional docente y una cultura institucional que podía reproducir la misma violencia simbólica que el contexto imponía a chicos y chicas cuyas condiciones de estudio y saberes previos eran muy diferentes a los de aquellas y aquellos considerados ejemplares.

¿Qué pasaba, hasta 2006, con las y los estudiantes que no alcanzaban las calificaciones mínimas requeridas para promover su año lectivo?

Luego de varios intentos, era habitual que las y los adolescentes dejaran su escolaridad o bien que la pospusieran durante varios años para retomarla tiempo después en una escuela secundaria para personas adultas. Frente a lo que tradicionalmente se llama *abandono* y *deserción escolar*, la escuela secundaria tradicional no quedaba necesariamente

interpelada: ni en su normativa ni en su cuerpo docente ni en su dimensión organizacional. Sobre esa base institucional, quedaba disponible un escenario ideal para desplegar el adultocentrismo en todo su alcance sobre las y los adolescentes más vulnerables. Con la sanción de la Ley Nacional de Educación, la educación secundaria se convirtió en un derecho para todas las adolescentes y los adolescentes del país. Sin embargo, aún cabe preguntarse **cuántas de las prácticas estigmatizantes y discriminatorias propias del adultocentrismo siguen reproduciéndose en las escuelas**, en un contexto en el que, de manera progresiva, la legislación responde a las exigencias del paradigma de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Sin dudas, **debemos explorar una mirada crítica sobre las condiciones en que ejercemos nuestra adultez en el ámbito de la escuela**, porque incluso contando con condiciones estatales e institucionales más adecuadas para desarrollar proyectos de inclusión educativa, sabemos que ni la ley ni las voluntades nos liberan de las representaciones sociales. En la vida cotidiana de las escuelas, seguimos encontrando intervenciones adultas dirigidas a lo que se ha construido socialmente como “identidades devaluadas”; hablamos de una adultez más convencida de gestionar las desigualdades que preocupada por construir la igualdad (Kantor, 2017).

¿Cuáles son algunas de las contradicciones que debemos enfrentar en el camino hacia la efectivización de derechos?

En el camino hacia la efectivización de derechos, el trabajo docente está inexorablemente atravesado por las condiciones de vida de las infancias

y las adolescencias en el siglo XXI, un período que algunas autoras y autores han llegado a calificar como el siglo de la des-infantilización de la niñez (Luciani Conde, 2010)²¹. La autoridad docente y el ejercicio del poder, la construcción de afectos y códigos compartidos, la capacidad de escucha, la posibilidad de desarrollar y presentar argumentos, el abordaje de situaciones problemáticas y la elaboración de consensos, entre muchas otras acciones que transcurren —o deberían— en la trama cotidiana de la escuela, están estructuralmente atravesadas y condicionadas por una contradicción radical: **en el ámbito público todas y todos tienen los mismos derechos pero, en el ámbito privado, consume quien puede.**

Es decir, cuando el mercado se posiciona como un dispositivo diferenciador de las infancias y las adolescencias, en las escuelas nos corresponde más que nunca posicionarnos como referentes capaces de celebrar lo común, de habilitar proyectos en los cuales sea posible ubicar tanto el encuentro como el conflicto, tanto la solidaridad como la deliberación. Debemos generar espacios para construir respuestas que no sean individuales ni competitivas, donde la otra persona no sea un problema sino un enigma a celebrar. Nuestra tarea es construir tramas en las que todas las voces se sientan invitadas a inscribirse.

21- Según Leandro Luciani Conde, “si el capitalismo de la primera modernidad producía un “infante-objeto” que tenía sentido en la medida en que existía un Estado Nación erigido en el “orden supremo” protector (de “infantes normalizados” o bien de “infantes-tutelados”); el capitalismo liviano de la segunda modernidad produce un “niño-global”, sujeto de derechos cosmopolitas de protección integral de la niñez sobre el cual se han debilitado las instituciones y prácticas sociales tradicionales encargadas de garantizarlos. ¿El niño-global, está más o mejor protegido? Así como argumentamos que la primera modernidad produjo al niño infantil, y sobre este valor basó sus formas de práctica social; la sobremodernidad produce, en consonancia con los procesos señalados, al niño-individuo. Se trata de un sujeto (presente y no promesa) que goza formalmente de derechos globales, pero que no sabe bien ni quién ni dónde se los garantizarán” (2010).

Trastocar el adultocentrismo no significa resignar nuestras responsabilidades como personas adultas ni transferirlas a niñas, niños y adolescentes, en una pantomima de participación. Nuestro desafío en tanto docentes del siglo XXI es —en el marco de un paradigma de derechos que nos convoca profesionalmente desde prácticas de cuidado y protección de los derechos de la niñez— establecer zonas de encuentro donde todas las voces sean igual de importantes, de necesarias, de consideradas. De eso se trata, a fin de cuentas, construir una sociedad democrática desde su ejercicio real en aquellas instituciones que nos igualan como sujetos de derechos y donde podemos ser alguien con quien las otras personas puedan contar.

Pueden profundizar sobre estos temas en el material *Autoridades que habilitan.*



// DERECHOS DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES EN LA ESCUELA //

La escuela puede ser concebida como una gran puerta de entrada para garantizar y promover derechos. Es un espacio en el que debemos poder profundizar y comprender la relevancia de los derechos de niñas, niños y adolescentes desde una perspectiva que forme sujetos con las herramientas necesarias para defenderlos activamente.

La escuela forma parte del Sistema de Protección Integral de Derechos y esta idea nos permite pensarla en conexión con otras instituciones con las que forma red, como clubes, centros de salud y bibliotecas. Cada uno de estos espacios persigue finalidades diferentes, pero todos juntos conforman una red que colabora con la protección y —en algunos casos—

-
- restitución de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Las voces
- expertas denominan a esta interacción entre instituciones sistema de
- corresponsabilidad, que en la acción cotidiana se concreta a través del
- trabajo en conjunto de los actores que desempeñan sus funciones en
- cada institución. Docentes, personal de la salud, bibliotecarias y biblio-
- tecarios, supervisoras y supervisores, asistentes sociales, pedagogas y
- pedagogos, personal directivo —entre otras y otros profesionales— jun-
- to con el entorno familiar encarnan este sistema de corresponsabilidad.
- Los derechos de niñas, niños y adolescentes ubicados en este sistema
- de corresponsabilidad promueven vínculos renovados entre las niñeces
- y adolescencias con sus familias, el Estado y la comunidad en su conjun-
- to porque este sistema activa el potencial de
- protección y de cuidados que cada comunidad
- puede construir a través de las tramas y redes
- comunes.

Pueden profundizar sobre
estos temas en el material
Cuidados.



-
- En diciembre de 2019, el Ministerio de Educación de la Nación creó y
- puso en funciones la Dirección de Educación para los Derechos Humana-
- nos, Género y ESI, que depende de la Subsecretaría de Educación Social
- y Cultural de la Secretaría de Educación. Su objetivo es promover una
- educación integral en esta triple perspectiva y jerarquizar a cada una de
- las áreas y programas que la integran. En el marco de la Ley de Educa-
- ción Nacional N.º 26206 (artículos 3, 8 y 92), el Ministerio de Educación de
- la Nación concibe la promoción y protección de los Derechos Humanos
- en tanto una política pública de educación integral en ese tema que atra-
- viesa el desarrollo de todas las políticas educativas llevadas adelante
- por el Ministerio. De este modo, el abordaje de los derechos de niñas,
- niños y adolescentes es un tema curricular con presencia en los Núcleos

de Aprendizaje Prioritario (NAP). Se trata de un tema transversal y también institucional, con presencia a lo largo de todo el sistema educativo. Esto significa considerar:

1. La educación en sí misma como un Derecho Humano: el derecho a la educación, transversalizado en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional establecido por la Ley de Educación Nacional N.º 26206.

2. La educación como posibilitadora y garante del ejercicio, el cumplimiento y la protección de otros derechos.

3. La educación como acceso al conocimiento de los Derechos Humanos, tanto de los derechos de niñas, niños y adolescentes como de los derechos en tanto construcciones y conquistas sociales.

4. La educación en Derechos Humanos como transformadora de prácticas institucionales democratizadoras. Desde esta concepción, la educación en Derechos Humanos tiene diferentes dimensiones superpuestas y complementarias, y aspira a que el derecho a la educación sea una puerta de entrada para el ejercicio, el cumplimiento, el conocimiento y la protección de diferentes derechos de niñas, niños y adolescentes de nuestro país.

Es importante que cada docente conozca —tanto en la vida cotidiana como en las aulas— la relevancia de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Comprender, respetar y transmitir la labor que han hecho y realizan los diversos espacios políticos de participación ciudadana para

la protección de los derechos es, sin duda, el catalizador para que cada vez más niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultas y adultos no solo aprendan sobre sus derechos sino, fundamentalmente, que los asuman como una forma de vida que tiene al Estado por responsable ineludible, que debe expandirlos y lograr que cada vez más sujetos accedan a ellos.

// LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI) Y LOS DERECHOS DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES //

La Ley N.º 26150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), del año 2006, y la resolución CFE 340/18 —que condensa en los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de la ESI respectivamente— permiten, por medio de la reflexión sobre sus principales cinco ejes conceptuales —cuidado del cuerpo, afectividad, equidad de género, respeto de la diversidad y ejercicio de derechos—, la reflexión articulada de muchas de las cuestiones que hemos desarrollado hasta aquí.

Pueden profundizar sobre estos temas en el material *Educación Sexual Integral*.



Los lineamientos curriculares de la ESI están propuestos desde la educación inicial hasta la formación docente. A la vez, desde 2019, la Ley N.º 27499 establece la capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado. A esta ley se la conoce como Ley Micaela, ya que fue impulsada a partir del femicidio de Micaela García, una joven de 21 años asesinada en Gualaguay, Entre Ríos. El nombre propio de la Ley Micaela conmemora, a partir de la historia de esta joven, las vidas de quienes han muerto como consecuencia de

la violencia por motivos de género, y sostiene en la ESI una política integral —como lo indica su nombre—, enmarcada en espacios de encuentro para la reflexión sobre nosotras mismas y nosotros mismos, y sobre nuestros vínculos con las y los demás, siempre con el objetivo de abonar a la formación de una ciudadanía más inclusiva, democrática y diversa.

Pueden profundizar sobre estos temas en el material *Género*.



La ESI nos conecta con nuestro rol como docentes para la protección y la garantía de derechos. El aula es un lugar de encuentro, de diálogo intergeneracional en el que tenemos la responsabilidad de promover, proteger y garantizar los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Es importante pensar la escuela como el lugar donde no solo aprendemos sino también producimos ESI. Entendida así, **la educación sexual integral puede ser considerada como una interpelación en clave de ciudadanía que abraza y valora los derechos y las identidades de todas las personas, especialmente de aquellas históricamente vulneradas y discriminadas**. El respeto, el diálogo y la inclusión son algunos de los caminos que viene transitando la ESI en las aulas para poder sostener que más ESI significa más derechos para niños, niñas y adolescentes, y sobre todo para construir vida en común habitada por un gran nosotras y nosotros.

Propuestas de actividades para trabajar los derechos de niñas, niños y adolescentes en el aula

Esta sección está dedicada a compartir algunas propuestas para abordar el tema de los derechos de niñas, niños y adolescentes en las aulas desde una perspectiva de género y Derechos Humanos. A continuación, encontrarán cuatro grupos de actividades, cada uno de ellos focalizado en un recurso en particular, para pensar los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Las actividades están diseñadas para brindar algunas entradas posibles para el trabajo a partir de distintos recursos didácticos. Acercamos una serie de propuestas amplias, con la idea de que faciliten múltiples entradas para problematizar los recursos, para que sean ustedes quienes decidan con cuáles de ellos trabajar en sus aulas, teniendo en cuenta las características e intereses de los grupos de estudiantes y escuelas en las que trabajan.

Las propuestas están pensadas para las y los estudiantes, a quienes, en todos los casos, se buscó darles voz, propiciar un diálogo y construir un debate. Esperamos que les resulten interesantes y puedan imprimirles sus propias improntas.

01 Imágenes poéticas

Los haikus son poemas de tres versos muy breves, de 5, 7, 5 sílabas cada uno en ese orden. Habitualmente tienen como tema central algún suceso o proceso de la vida cotidiana, en general relacionado con la naturaleza.

La propuesta es ir del texto a la imagen para establecer una relación propia, subjetiva, entre cierto contenido poético —como elemento exterior al sujeto— y las imágenes, impresiones o sensaciones que la lectura dispare o evoque como parte de un proceso interior de interpretación del texto.

Los haikus con los que les proponemos trabajar fueron traducidos por Sergio Frugoni y compilados en el blog *Haiku de cuarentena* (bit.ly/3zWXmAe).

* Lean los haiku y realicen las actividades.

*Poco a poco
la tardecita nos cubre
de sombras la cara.*

段々に夏の夜明や人の顔
(Issa)

*Poquito a poco,
el caracol va subiendo
el monte Fuji.*

蝸牛そろそろ登れ富士の山
(Issa)

*¿Es de una araña
la voz que canta en la brisa
de este otoño?*

蜘蛛何と音を何と啼く秋の風
(Bashō)

<i>Sombra que vuela solitaria en el campo la mariposa.</i> 蝶の飛ぶばかり野中の日 影哉 (Bashō)	<i>¿A dónde va este cielo encapotado que arrastra el viento?</i> 木枯しに雨持つ雲の行方哉 (Hakuen)	<i>Salen de paseo con los anteojos puestos las libélulas.</i> 蜻蛉や眼鏡をかけて飛歩行 (Buson)
<i>Tarde de lluvia. El sapo frunce el ceño con preocupación.</i> 夕時雨墓ひそみ音に愁ふ かな (Buson)	<i>En lo más alto del crisantemo, una oruga duerme la siesta.</i> 大菊のてつぺんに寝る毛 虫哉 (Issa)	<i>Para este viaje pido una mariposa de compañía.</i> 道づれは胡蝶をたのむ旅 路かな (Shiki)

1. Diseñen una imagen poética a partir de lo que les produce la lectura del haiku. Pueden utilizar diferentes recursos y soportes, como dibujo, pintura, fotografía, animación, maqueta o *collage*. El texto del haiku, algún verso o incluso una palabra clave pueden formar parte de la composición.

02 La Convención sobre los Derechos del Niño contada con kamishibai



El kamishibai es un recurso de origen japonés conocido como “teatro de papel” o “teatro de madera”. Es utilizado desde hace décadas para contar historias a niñas y niños de todas las edades pero particularmente a pequeñas y pequeños no alfabetizados. El relato oral es apoyado por el uso de láminas con dibujos que son presentadas para reforzar con imágenes de la historia y también para introducir preguntas dirigidas al público.

Los kamishibai se pueden hacer con madera, cartón de distintos grosores y calidades o cajitas de fósforos, según los recursos disponibles. Existen numerosos tutoriales que pueden ser consultados en internet para orientar su elaboración.

Esta propuesta se desarrolla en distintas etapas y está relacionada con el contenido de la Convención sobre los Derechos del Niño. El desafío en este abordaje será poner en relación los derechos de la niñez con una selección de cuentos infantiles para contarlos mediante un kamishibai. El proceso de trabajo sugerido a continuación tiene la finalidad de que el grupo de estudiantes no solo conozca sus derechos sino que, también, pueda protagonizar una experiencia educativa participativa, donde se lo involucre en la toma de decisiones de distinto orden (estético, narrativo, conceptual, creativo, etc.) desde el comienzo hasta el resultado final.

*** Realicen las siguientes actividades.**

1. Investiguen acerca de la Convención sobre los Derechos del Niño y averigüen qué dice acerca de los diferentes derechos, como los derechos a la educación, la salud, la vivienda, la identidad, el juego, la libertad de expresión y de culto. Para hacerlo, pueden mirar el capítulo de Zamba disponible en bit.ly/3F8bWs7 y el material de UNICEF, disponible en uni.cf/3B1B6Gx.

2. En grupos, seleccionen cuentos en los que aparezcan tematizados uno o más derechos. Conversen acerca de cómo aparecen las problemáticas relacionadas con los derechos, cómo se resuelven los conflictos y qué lugar ocupan las niñas, niños y personas adultas en la historia.
3. Investiguen qué es el kamishibai y elijan un cuento para convertir a ese formato.
4. Diseñen un croquis o estructura general donde se anticipe, a modo de guion, el orden de las imágenes, cuadro a cuadro. Pueden elaborar este guion en una página o dos en las que sea posible visualizar el recorrido completo de la historia. Al hacerlo, tengan en cuenta los fragmentos del cuento que serán leídos al presentar cada imagen.
5. Elaboren las láminas en tamaño real. Pueden hacerlo con los materiales y técnicas deseadas. Tengan en cuenta que las láminas deben deslizarse con facilidad por el kamishibai.
6. Organicen una jornada para compartir la lectura de los cuentos convertidos en kamishibai de todos los grupos.

03 Los derechos de niñas, niños y adolescentes contados por ellas y ellos

Esta propuesta consiste en que las y los estudiantes elaboren en grupos de tres o cuatro personas un contenido comunicacional referido a los derechos de niñas, niños y adolescentes para compartirlo a través de un podcast. En este sentido, es importante situar la actividad en un encuadre compartido referido al protagonismo de las y los estudiantes en esta tarea. Es decir: ¿por qué es importante que niñas, niños y adolescentes conozcan sus derechos? Luego de conocerlos, ¿qué tienen para contarles a las personas adultas sobre este tema o a otras niñas, niños y adolescentes?

En este sentido, el podcast es un recurso al servicio de una tarea mayor: dar carácter público a las reflexiones que se puedan construir y compartir con las y los estudiantes en el contexto del aula en relación con sus derechos. En esta actividad es central que **la posibilidad de construir un contenido propio, crítico y fruto de un proceso de trabajo previo con ellas y ellos se considere también un derecho que se ejerce en el espacio escolar**. Asimismo, es una gran oportunidad para reflexionar con las y los estudiantes sobre la enorme cantidad de decisiones que se toman al elaborar un determinado mensaje y, de ese modo, establecer nuevas lecturas sobre la tarea que realizan los diferentes medios de comunicación a la hora de informar a las ciudadanías.

Para saber más sobre cómo hacer un podcast, pueden consultar el tutorial de Leila Mesyngier, conductora del podcast “El deseo de Pandora”, citado en “Puente con palabras”, de la Colección *Verano con Puentes* (2021) del Ministerio de Educación de la Nación y disponible en bit.ly/2Wtw7PQ.

*** Realicen las siguientes actividades.**

1. Conversen a partir de estas preguntas.
 - a. ¿Qué es un podcast? ¿Escucharon algunos? ¿Cuáles?
 - b. ¿Para qué sirven? ¿En qué contextos funcionan mejor?

2. Entre todos, seleccionen algunos podcast de temas que les resulten interesantes. Luego de escucharlos, conversen a partir de las siguientes preguntas.
 - a. ¿Qué elementos tienen en común los podcast que escucharon? ¿En qué se diferencian?
 - b. ¿Cuál les gustó más? ¿Por qué?

3. Investiguen sobre los derechos de niñas, niños y adolescentes. Para eso, miren el capítulo de Zamba disponible en bit.ly/3F8bWs7 y el material de UNICEF, disponible en uni.cf/3B1B6Gx.

4. Piensen un título breve y claro para el podcast: ¿cómo presentamos el tema al público oyente?

5. Identifiquen a quiénes va a estar dirigido el podcast. No es lo mismo dirigir un mensaje a niños y niñas, adolescentes, jóvenes o personas adultas.

6. Elaboren un guion considerando los momentos que se pretenden lograr con el podcast informativo. Por ejemplo, presentar el tema, contar por qué es importante, desarrollar la información central, incluir algún aspecto del tema que esté pendiente de resolución o abordaje, compartir una reflexión general o una pregunta dirigida a los y las oyentes a modo de cierre.
7. Establezcan el tiempo de duración: ¿cuánto tiempo se va a dedicar a desplegar cada momento del guion?
8. Realicen grabaciones “borrador” para poner a prueba el guion. Al tratarse de un formato digital es posible hacer diversas versiones, editar contenido, etc.
9. Difundan el contenido: ¿qué plataforma o recursos digitales se van a utilizar para compartir el resultado de los podcasts?

04 Cantar para contar

El sitio educativo del canal Pakapaka ofrece un enorme repertorio de recursos en diversos formatos —audios, videos, aplicaciones, etcétera— que permiten abordar los derechos de niñas, niños y adolescentes a partir de contenidos elaborados especialmente para ellas y ellos. En esta propuesta, nos centraremos en la sección “Cancionero” para tenerla como marco de referencia. La música es una gran aliada para generar marcas de identidad a cada momento.

El desafío es proponer al grupo que elija una canción que conocen para hacer un videoclip de forma colaborativa, en el que puedan contar (y cantar) qué significa para ellas y ellos esa canción. La realización del material audiovisual se ajustará a los recursos disponibles y el alcance que cada docente desee dar a la propuesta. Hay diversas opciones para recopilar material audiovisual y luego realizar la edición del contenido final.

Es fundamental que el grupo conozca desde un principio la finalidad de esta actividad: van a hacer un videoclip junto con su docente. Si hay recursos suficientes a disposición —cámaras fotográficas, celulares, videocámaras— las y los estudiantes también pueden registrar el trabajo del grupo para generar material de edición. Sin dudas, la diversidad de miradas es necesaria para elaborar un producto final realmente colaborativo.

El video es una oportunidad para que las y los estudiantes elijan elementos y representaciones que las y los identifican, y que registren qué les sucede a las otras personas con ellos. También es necesario consultar con ellas y ellos si quieren aparecer en el video o no, conversar por qué, analizar qué significa eso, discutir qué quieren mostrar de lo registrado, qué no y por qué. Todos estos son aspectos del ejercicio de sus derechos que pueden ser retomados durante el desarrollo mismo de la actividad y no necesariamente al final, dado que los derechos de niñas, niños y adolescentes no son la conclusión de un proceso, sino más bien su condición de posibilidad.

*** Realicen las siguientes actividades.**

1. Entre todas y todos, hagan una lista de diez canciones que les gusten y organicen una votación para elegir una para hacer un video. Luego, conversen a partir de las siguientes preguntas.
 - a. ¿Por qué les gustó esta canción para hacer el video?
 - b. ¿La cantan en casa o en otros espacios, además de la escuela? ¿Quiénes más la conocen en sus casas?
 - c. ¿En qué momentos recuerdan esta canción?
2. Representen, mediante imágenes, dibujos, textos o *collages*, lo que deseen de la canción: sus personajes, sus escenarios, alguna escena en particular o una emoción que les genere al escucharla. Algunos y algunas de ustedes pueden ayudar a la o el docente a producir material audiovisual o fotográfico de esta actividad para incluirlo luego en el video.
3. Filmen los trabajos con ayuda de la o el docente y utilícenlos para hacer el video, que durará el tiempo de la canción elegida.

Recursero

En este apartado les compartimos una serie de sitios de interés y repositorios de imágenes de distinto tipo, tiempos y procedencia, que pueden resultar útiles para trabajar en clase. A muchos de ellos hemos aludido a lo largo del texto.

Derechos de niños, niñas y adolescentes. Educ.ar

Esta colección contiene materiales audiovisuales, cuentos, actividades e información para el abordaje de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en las aulas. El objetivo es brindar herramientas para conocer y reflexionar sobre los derechos, así como contar con recursos para su protección.

(bit.ly/2Yj8wIQ)

Mujeres pintoras: Edad media y siglos XVI – XVII – XVIII

Publicación del blog *El invernadero creativo*, en la que se puede conocer la obra pictórica de mujeres entre la Edad Media y los siglos XVI a XVIII.

(bit.ly/3ot4ySp)

Revuelo creativo

En la revista *Revuelo creativo. Guía de investigación y producción artística* (2014), se encuentran recursos para abordar la escritura creativa y diversos modos de realización, destinados a adolescentes y jóvenes.

(bit.ly/3A3lsrF)

Biblioteca Juana Manso

Este portal ofrece una selección de literatura, organizada por nivel educativo.

(<https://biblioteca.juanamanso.edu.ar/>)

¿Qué es esto de los Derechos Humanos?

En este material, publicado por la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH), se encuentran diversas actividades, recursos y dinámicas para trabajar con niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas. Se sugiere consultar el capítulo 7 en particular: "Derechos de los niños, niñas y adolescentes".

(bit.ly/3Fg614o)

30 Aniversario de la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos de Niños y Niñas

Portal de la Corte Interamericana de Derechos Humanos con información acerca de la Convención sobre los Derechos de Niños y Niñas en su 30 aniversario. Incluye una versión ilustrada de la Convención y otros recursos.

(bit.ly/3uJ7rzK)

Tenemos derechos

Versión ilustrada por Quino de la Convención sobre los Derechos de Niños y Niñas. Materiales del Plan Nacional de Lecturas, del portal Educ.ar.

(bit.ly/39ZH6E3)

Archivo Fílmico y Pedagógico

En este sitio, del portal Educ.ar, se puede acceder a una compilación de material audiovisual para trabajar los derechos de niños, niñas y adolescentes, particularmente en el nivel secundario. En la página también hay disponibles actividades para orientar el trabajo con las y los estudiantes. (bit.ly/3ioFDf1)

Referencias

Bibliografía

- **Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M.** (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Edición Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- **Althusser, L.** (2003) [1970]. Ideología y aparatos ideológicos de Estado, en *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- **Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH).** (2013). ¿Qué es esto de los Derechos Humanos. Recuperado de <https://www.apdh-argentina.org.ar/sites/default/files/QEE%202013.pdf>.
- **Ariès, P.** (1987). *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- **Carli, S.** (2000). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- **Convención sobre los Derechos del Niño.** (20 de noviembre de 1989). Organización de las Naciones Unidas. Recuperada de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>.
- **Cussiánovich, A. y Figueroa, E.** (2009). Participación protagónica: ¿ideología o cambio de paradigma? En Liebel, M. y Martínez, M. (Eds.). *Infancia y derechos humanos: hacia una ciudadanía participante y protagónica*. (23-40). Lima: Ifejant.
- **Hunt, L.** (2001). La vida privada durante la Revolución Francesa. En Ariès, P. y Duby, G. *Historia de la vida privada. De la Revolución Francesa a la Primera Guerra Mundial*. Tomo IV. Madrid: Santillana.
-
-
-
-
-
-
-

- Frigerio, G.** (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*. Buenos Aires: Del Estante.
- Frugoni, S.** (6 de junio de 2020). Haiku de cuarentena. *Sergio Frugoni*. <https://sergiofrugoni.medium.com/haiku-de-cuarentena-35ea62dc3104>.
- Galeano, E.** (2010). *Las venas abiertas de América Latina*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- Imhoff, D., Marasca, R., Marasca, M. y Rodríguez, R.** (2011). Pensar la participación sociopolítica infantil a partir de los paradigmas de infancia. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <http://www.ocw.unc.edu.ar/facultad-de-psicologia/psicologia-politica/actividades-y-materiales/ficha-de-catedra-pensar-la-participacion-sociopolitica-infantil-a-partir-de-los-paradigmas-de-infancia>.
- Kantor, D.** (agosto de 2017). *La educación como proyecto de transmisión; el futuro como intriga e inauguración*. [Conferencia]. Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación. https://www.fc.edu.uner.edu.ar/wp-content/uploads/2017/11/doc_ovo_kantor.pdf.
- Ley 10903.** (21 de octubre de 1919). Patronato de Menores. Recuperada de http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/practicas_de_investigacion/775/legislacion/Ley%2010903_patronato.pdf.
- Ley N° 23.849.** (27 de octubre de 1990). Apruébase la Convención sobre los Derechos del Niño. Honorable Congreso de la Nación Argentina. Recuperada de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/249/norma.htm>.
- Liebel, M.** (2018). Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial. En *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Morales, S. y Magistris, G. (Comps.). Buenos Aires: El Colectivo.

-
-
-
-
-
- **Luciani Conde, L. N.** (2010). La des-infantilización de la niñez en la segunda modernidad: apuntes para pensar la subjetividad del niño de hoy. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
-
- **Morales, S. y Magistris, G.** (Comps.). (2018). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: El Colectivo.
-
- **Narodowski, M.** (1994). La pedagogización de la infancia. En *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
-
- **Pineau, P.** (2014). Formatos Escolares: tradiciones y variaciones. En *Problemas, estrategias y discursos en las políticas socioeducativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
-

Imágenes

- Asilo de niños "Gral. Martín Rodríguez". Mercedes (prov. de Buenos Aires), 1925. [Fotografía]. Archivo General de la Nación. AGN-AGAS01-rg-Caja 2908-Inv: 10985.
-
- kami-shibai [Fotografía], por aki sato, Flickr (<https://www.flickr.com/photos/neco299/5320569712/>).
-
- Novembro Oriental: Cuentacuentos con Kamishibai. [Fotografía], por Bibliotecas Municipais da Coruña, Flickr (<https://www.flickr.com/photos/bibliotecascoruna/22999899061/in/photostream>).
-

Otros títulos de esta colección:

Ambiente

Autoridades que habilitan

Cuidados

Derechos Humanos

Educación Sexual Integral

Género

Identidades

Interculturalidad

Juventudes

Leer imágenes

Literaturas

Memorias

Pensar las diferencias

Tecnologías digitales

La Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela es un material educativo producido por el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI. Su objetivo es acompañar a docentes y estudiantes en la construcción de nuevas ciudadanía democráticas basadas en sociedades más justas e igualitarias. Cada uno de los materiales que la componen presenta conceptos, normativas, interrogantes y recursos que invitan a la reflexión y a la transmisión de temas complejos que forman parte de los desafíos de la escuela hoy en un marco de promoción de derechos.

Reconocer a las niñas, niños y adolescentes desde una perspectiva que los pone como protagonistas también exige hacer docencia de un modo diferente al que las personas adultas experimentamos en nuestras trayectorias educativas.

Para eso, hace falta incomodarnos, interpelar los lugares comunes, las representaciones sociales y los estereotipos más habituales desde los cuales nos referimos a las niñas, niños y adolescentes.

En este material proponemos pensar las infancias y las adolescencias desde una perspectiva de derechos. La invitación es a llevar este enfoque a las escuelas y a nuestra práctica docente cotidiana, a desnaturalizar y visibilizar las miradas que tenemos sobre nuestras y nuestros estudiantes, y a considerarlas y considerarlos como sujetos de derecho activos, con quienes trabajamos cotidianamente para construir ciudadanía en el mundo contemporáneo.

bit.ly/3Et29vP

