

NUEVOS MARCOS DE INCLUSIÓN Y CIUDADANÍA
EN CONTEXTOS SOCIALES EXCLUYENTES

Miguel Angel Moreno Hernández*

RESUMEN

Al repasar los nuevos marcos de ciudadanía que enmarcan nuestro trabajo con niños, niñas y adolescentes, lo hacemos con la fe de reencontrar un sentido del quehacer educativo y desarrollo humano, muchas veces ausente en las escuelas donde NNA son mayoría vital, pero oficialmente ausentes, por lo menos si la *práctica* educativa no reconoce sus intereses básicos.

Esto nos lleva a preguntarnos en qué medida las condiciones de exclusión propias de muchos de los entornos de escuelas como *República del Uruguay* (donde desarrollamos nuestra investigación participante), en Villa Francisca, crean una institucionalidad "diferente" dentro del sistema. En este caso, partimos del supuesto de que, para empezar, las mismas maestras que educan a nuestros niños/as forman parte del mismo entorno de exclusión y pobreza de sus estudiantes, aunque son poseedoras del potencial de cambio propio a todo educador/a.

Palabras claves:

Educación, pobreza, derechos humanos, niñez.

* Profesor de Humanidades - INTEC

Los derechos de la niñez como construcción de nueva ciudadanía

Como nuevo marco universal, la *Convención de los Derechos del Niño*, aprobada en 1989, significa la culminación de un proceso que abarcó casi todo el siglo XX, para consolidar la consideración de la niñez como sujeto, fruto de progresivas movilizaciones sociales en diferentes lugares del mundo. La universalidad de la normativa emanada de la Convención, no es sólo simbólica, pues se trata del documento jurídico más ratificado de la historia de la Humanidad. Solamente dos países, Somalia y Estados Unidos, no la han ratificado aún en sus respectivos parlamentos.

No obstante, la base social que ha hecho posible el entendimiento y proclamación de los Derechos que la Convención recoge, está permitiendo que a lo interno de cada país, nuevas movilizaciones y posicionamientos permitan presionar para que se promulguen legislaciones nacionales que concreten la protección efectiva a la niñez. En estas movilizaciones cada vez más se tiende a vincular los Derechos de la niñez, con la visión integral de los Derechos Humanos, y de aquellos sujetos históricamente excluidos/as, como mujeres, grupos étnicos, inmigrantes, etc.

En el caso de República Dominicana, tal y como suele suceder, la promulgación del *Código de Protección a Niños, Niñas y Adolescentes*, en 1994, aunque supuso una victoria para los/as activistas a favor de la niñez, supuso cierta desmovilización, al confiar en nuevas estructuras incorporadas al aparato del Estado. Como reconoce amargamente el Informe presentado por las ONGs dominicanas al Comité de los Derechos del Niño de Ginebra, en octubre del 2000, “*tal parece que en el inconsciente colectivo dominicano existe la idea*

de que con la aprobación de la Ley 14-94 la problemática de la niñez ya se ha resuelto.”

Además del minúsculo presupuesto asignado para que las nuevas estructuras de protección a la niñez funcionen efectivamente, el mismo Informe reconoce que la persistencia de prácticas sociales atentatorias contra la dignidad de la niñez en la vida cotidiana, se relaciona con *“el nivel de pobreza, asociada a carencias formativas y crisis de valores, — que — parece ser una de las mayores dificultades para que la sociedad dominicana encaré la violación de los derechos fundamentales de la niñez”*.

Desde diversas instancias solidarias con la niñez, resulta pues, imprescindible, que las personas, grupos y comunidades se apropien significativamente de los marcos jurídicos que establecen la Convención y la Ley 14-94, a través de una acción formativa, que más allá del conocimiento del propio texto legal, propicie incorporar como práctica de vida una nueva visión de la niñez. Desde esta asunción consciente de los marcos de Derecho, las comunidades de personas podrán, además, participar activamente en los diversos foros de debate nacional en torno a la realidad de la niñez, posicionándose progresivamente, como en la oportunidad que abre ahora en el país un proyecto de reforma a la Ley 14-94.

Este énfasis formativo en torno a los Derechos, apunta muy directamente a los educadores y educadoras, que, contrariamente a lo que nuestra profesión podría denotar, no sólo desconocemos los Derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA) con quienes trabajamos, sino que, por ello mismo, ejecutamos a diario numerosas violaciones a su dignidad, la mayor parte socialmente toleradas.

Este desconocimiento teórico, práctico y vivencial provoca que las escuelas, más que contribuir formativamente a que los

niños/as y sus familias internalicen esta nueva visión, reproduzcan la vieja visión de la niñez como quienes “no pueden” y necesita estar sometida a los patrones de control del mundo adulto.

Para propiciar el cambio de visión desde el mismo corazón del sistema educativo, durante el curso 1997/98 República Dominicana desarrolló la Consulta Nacional *El país que queremos*, dirigida a 1,900,000 niños, niñas y adolescentes de las escuelas de todo el país, mediante un profundo esfuerzo inter-institucional, a fin de propiciar que sean tomados/as en cuenta en los espacios donde se adoptan decisiones que les afectan directamente.

En un país donde no existe cultura de referendums y donde los niveles de tolerancia son muy relativos, esta consulta nacional resultó altamente estimulante por el modo en que se propagó el espíritu de los Derechos, a través de capacitación a los y las docentes (unos 35,000), y por la convicción con que se sistematizaron las opiniones de NNA acerca de su visión de nación, y de las responsabilidades de niños/as, jóvenes y adultos para su mejora.

Respecto a la niñez en sí, este proyecto mostró una imagen positiva de la niñez, con capacidad de expresar por sí misma los valores del presente y del futuro del que son parte. En segundo lugar, propició la participación social de NNA, asumiendo ésta como un ejercicio de expresión de la voluntad individual y colectiva que se desarrolla desde muy temprano, como mecanismo de integración social.

En tercer lugar, *El país que queremos*, fortaleció la visión de Derecho en los/as adultos/as, en línea de ampliar nuestra percepción de la niñez, y a fin de permitir que ésta desarrolle su propio protagonismo en los espacios que le son propios, sin hablar “por ellos”.

Para Edson Seda (2000), el protagonismo de los grupos locales en la defensoría de los Derechos es el sello de una globalización desde la solidaridad, que personaliza las propuestas de rango universal, igual que demandamos para la esfera de lo económico : *“Si globalmente yo puedo concebir necesidades básicas de cada ser humano en cualquier parte del Universo, en la esfera de la atención de esas necesidades básicas humanas yo tengo que enfocar el problema lo más próximo posible a las comunidades donde las personas viven.”*

Para entender integralmente las necesidades/ derechos de la niñez como seres humanos, la propia Convención establece tres grandes grupos de Derechos :

- a) **Provisión:*** Derechos que garantizan la supervivencia, centradas en la implementación de políticas de salud y nutrición. Artículos 6, 18, 22, 24, 26, 27, 28.
- b) **Protección:*** Derechos ligados a la integridad física, psicológica y moral, como la libertad, el respeto, la dignidad en el medio familiar y comunitario, así como protección ante situaciones de riesgo. Artículos 2, 3, 5 al 11, 16 al 20, 22 al 26, 28, 30, 32 al 54.
- c) **Participación:*** Derechos que construyen el desarrollo personal y social del sujeto, como el derecho a la educación, cultura, recreación y profesionalización. Artículos 12 al 15, 17, 22, 28, 30-31.

Bajo otra clasificación posible, el primer y tercer bloque de derechos se corresponde con los derechos económicos y socio-culturales, mientras que el segundo bloque se refiere a los derechos civiles y políticos. De este modo, la niñez y el texto de la Convención se enmarcan en los respectivos Pactos internacionales relativos a Derechos Civiles y políticos, así como de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, vigentes des-

de 1976, y que constituyen, junto con la Declaración universal de Derechos Humanos (1948), la “Carta internacional de los Derechos Humanos”.

Si nos atenemos a su contenido en sí, las novedades que la Convención proporciona a nuestra visión de Derecho desde 1989, se sintetizan en su énfasis en

- La no discriminación bajo motivo alguno (Artículo 2).
- El interés superior del niño (Artículo 3).
- La subsistencia como una garantía vinculante (Artículo 6).
- Consideración de la opinión del niño (Artículo 12).

Estos cuatro principios fundamentales de la Convención se “amarran” a lo largo de todo el texto a la ejecución de políticas públicas, entendiendo por lo público el espacio que compete al Estado, la Familia y la Sociedad. Así, en el artículo 3 se plantea que *“en todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a la que se atenderá será el interés superior del niño”*. En el artículo 5 se emplaza a *“...los padres o, en su caso, (...) los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local (...), de impartirle (...), dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención”*.

En esa misma línea, el artículo 18 plantea que *“incumbirá a los padres (...), la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. Su preocupación fundamental será el interés superior del niño”*.

De este modo, lo que aquí empezamos a apuntar es, ni más

ni menos, que la denominada *Doctrina de protección integral* que responsabiliza a la familia, la sociedad y el Estado de asegurar, cada cual en su ámbito de acción y poder, el derecho a la vida, la salud, la alimentación, la educación, la cultura, la recreación, la profesionalización, la libertad, el respeto, la dignidad, la convivencia familiar y comunitaria, además de situar a la niñez al margen de toda forma de negligencia, discriminación, explotación, crueldad y opresión, que atente contra todo lo anterior.

Como varios autores/as señalan, esta nueva doctrina implica un cambio de visión que apunta, ni más ni menos que al establecimiento de una sociedad sobre unas bases diferentes. Seda (1997) entiende que, si bien el siglo XVIII y XIX significaron la lucha y conquista de la ciudadanía civil y política, respectivamente, el siglo XX abrió las puertas hacia la ciudadanía social, como modo de hacer realidad los derechos, a partir de su *exigibilidad*. En palabras del autor, “¿...qué cosa es esa de ciudadanía social?(...) es la condición de uno que, además de votar o ser votado (ciudadanía política) y de ser considerado igual a los demás ante la ley (ciudadanía civil), se caracteriza por tener real potestad de poner el Estado en movimiento a su favor para garantizar los mínimos éticos necesarios para vivir con dignidad.”

El esfuerzo hacia la consecución de la ciudadanía social también para niños, niñas y adolescentes se enfrenta, no obstante, a la permanencia social de la vieja pero efectiva Doctrina de la situación irregular, que entiende, desde una óptica de control social, a la niñez y adolescencia, como objeto de intervención jurídica y social, y no como sujetos de derechos exigibles. Esta doctrina se dirige a los “menores en situación irregular”, lo que debilita la exigibilidad de Derecho a toda la gran mayoría de niños, niñas y adolescentes que se sitúan en el marco de lo

socialmente tolerado, pero que también pueden hacer un aporte significativo para el cambio social. En la práctica, esta visión paternalista de la niñez, ha degenerado habitualmente en la “criminalización de la pobreza”, al ser ésta una de las variables más frecuentes en las situaciones de aquéllos/as que se sitúan al margen de lo establecido.

La propia denominación de *menor* supone un modo de excluir de madurez (la madurez relativa del niño a cada edad), sus capacidades como ser humano, absolutizando las prácticas de la sociedad adulta. Una vez más, Seda (1997) nos recuerda que mientras “*ser menor*” significa “*no tener capacidad para actuar con autonomía en el mundo social*” (y es una regulación arbitraria que confiere o quita derechos según una edad cronológica variable en cada Estado), la ciudadanía de los niños, niñas y adolescentes es una ciudadanía del aquí y del ahora, pues, incluso, “*ante las leyes de la naturaleza humana, un bebé ya está maduro para nacer, para respirar, para amamantarse, para educarse, para construirse como sujeto de derechos y deberes*”.

Frente a una visión integral de la persona humana, el niño bajo el enfoque de la Doctrina de la situación irregular, es visualizado, sobre todo, en función de *su problema* en sí, como etiqueta que deja una impronta efectiva sobre la propia autoestima del sujeto, y las relaciones y decisiones que se tejen a su alrededor. Todo esto, profundamente arraigado en las escuelas ha generado consecuencias muy graves, basadas en la exclusión de todo aquél que no encaje en el marco autoritario del sistema educativo. En suma, el mundo adulto expresa así su incapacidad para aceptar a cada persona de modo integral.

El Código de Protección, un nuevo contrato con la niñez dominicana

La legislación dominicana que, después de ser ratificada la Convención en el país, en 1991, pretende enarbolar la nueva Doctrina de la Protección integral, la Ley 14-94 o *Código para la Protección de niños, niñas y adolescentes* (1994), manifiesta, no obstante numerosas contradicciones enmarcadas en la anterior Doctrina de la situación irregular.

El Código, compuesto por cuatro Libros y 368 artículos, recibe esa denominación de una primera intención expresa de aglutinar toda la legislación dispersa y desarticulada sobre niñez, derogando la que se considera obsoleta, e integrando la que aún mantiene vigencia particular. El primer Libro trata, pues, de los Principios generales en los que se basa el Código, los Derechos fundamentales – entre los que se recoge la Educación – y la Prevención. Con diferente extensión y tratamiento, los Derechos se agrupan en estos cinco capítulos : Derecho a la Vida y Salud, Derecho a la libertad, al respeto y a la dignidad, Derecho a la convivencia familiar y comunitaria, Derecho a la Educación, a la Cultura, al deporte, al tiempo libre y a la recreación, Derecho a la profesionalización y a la protección en el trabajo.

El Libro segundo se refiere a los NNA no atendidos en sus derechos, amenazados, privados o violados en sus derechos por razón de diferentes tipos de abuso u omisiones. El Libro tercero, el más extenso, trata de las políticas de atención, las medidas de protección, los asuntos de justicia, los tribunales especializados en asuntos de niñez, y procedimientos a seguir.

Finalmente, el Libro cuarto legisla la creación de un Organismo Rector del Sistema integral de protección a NNA, así como las sanciones a diversas violaciones a los Derechos y medidas que el Código consagra.

Para Ara Gena Martínez, Adalgisa Santana y Elisa Sánchez (1999), protagonistas desde diferentes ámbitos de la concepción de la Ley, ésta modifica “*la forma en la que los individuos, las familias, las instituciones y el sistema de justicia se relacionan con la población desde su nacimiento hasta los dieciocho años*”. Prueba de ello es que la legislación posterior del país relativa a asuntos que interesan a la niñez, “teóricamente” toma como referente este Código : La Ley 8-96 sobre Lactancia materna, la Ley general de Educación 66-97, la 24-97 sobre violencia intra-familiar, que introduce modificaciones al Código Penal. También numerosos decretos posteriores han sido reglamentaciones particulares a los Derechos que la Ley consagra, por vez primera en el país, entre los cuales se hallan los relativos a la prevención y/o regulación del trabajo infantil.

Las mismas autoras, sin embargo, entienden que el mismo Código, aunque ratifica las obligaciones del Estado, la sociedad y las familias, al referirse a las políticas de atención, confunden medidas protección con socio-educativas, confundiendo en diferentes momentos, como en los roles asignados a la “policía especializada de NNA” que la ley prevé. En otro momento, al combinar en una sola figura las funciones de ministerio público (fiscal) y defensor de NNA en conflicto con la Ley, se reactiva la vieja Doctrina de la situación irregular, al situar al niño/a bajo el dictamen de un adulto constituido en juez y parte.

Entre todo este entramado legislativo, una de nuestras principales inquietudes se refiere al papel y presencia de las instituciones del Estado en las realidades barriales y en la satisfacción de sus necesidades, como pondría de manifiesto la única escuela pública del sector de Villa Francisca. Ya que las características de esa escuela serán objeto de análisis en otro trabajo, queremos profundizar brevemente en una aproximación

menos usual, pero que la Ley contempla : la policía nacional, como la otra institución del Estado importante en el sector, y como referente —que despierta diferentes reacciones—, especialmente ante la situación de inseguridad que se percibe en el barrio.

El Estado en la protección al ciudadano/a

A pesar de su preponderante presencia física, a través de un antiguo destacamento en el mismo Parque Enriquillo, y la obligada presencia policial en el caos vehicular y humano de la intersección comercial París-Duarte, la policía luce distante de las necesidades de protección de las familias que habitan Villa Francisca, dándose el caso de que el propio Parque se deteriora día a día, sin que ni la inmediatez del destacamento contribuya a re-crear socialmente un espacio tan importante. Las familias se quejan de que en el Parque, además de la posibilidad de ser atacado/a, se cometen “actos contra la moral”, siendo refugio de “personas de mal vivir” y ambulantes, lo que provoca que el espacio haya dejado de percibirse público, si no es para diversos tipos de venta o propaganda, como la de grupos evangélicos.

Ciertamente, como ya hemos analizado en otro trabajo, el resto del barrio de Villa Francisca, en general, percibe con mucha preocupación e impotencia el auge de la delincuencia, como la problemática incluso más sentida en alguna de sus zonas, y que provoca que NNA no disfruten los escasos espacios comunes del sector. Los NNA, además de ser víctimas, junto con sus familias (además de víctimas de abusos comunes en el país), son también, en otros casos, sujetos en conflicto con la ley, pero, aun así, sujetos de protección integral, para quienes lo habitual es una intervención exclusivamente represiva por parte de la policía.

Una de nuestras primeras inquietudes, pues, se centra en el modo en que la policía podría contribuir – seguro con otras fuerzas sociales – , a la reorganización y saneamiento de los espacios públicos del barrio, integrando a la tradicional visión represiva eficaces acciones preventivas.

Pero, para ello, las propias estructuras y mentalidades a lo interno de la institución necesitarán, como en otros espacios de lo público, re-sanearse a fin de ser coherentes con las demandas de servir a una sociedad civil en democracia. Creemos que la inserción comunitaria de la policía es de vital importancia, pues sólo con un auténtico y desprejuiciado conocimiento y compromiso con la realidad barrial, es posible, entre otros factores, asumir este nuevo rol de protección ciudadana.

Pero ¿ tenemos efectivos policiales capaces de llevar a cabo esta hercúlea “revolución copernicana” a lo interno de sí mismos, y al servicio de los sectores más empobrecidos del país ? ¿ Entenderían fácilmente las comunidades el desarrollo de estos liderazgos alternativos desde esta institución de orden público ?

Actualmente, dentro de las estrategias de ofrecer una nueva imagen de la institución a la población, se hallan las jornadas de convivencia deportiva, también protagonizadas por miembros de la DNCD (Dirección Nacional de Control de Drogas), y que proponen el Deporte como alternativa ocupacional y preventiva frente a las drogas. Pero lo que entendemos por “inserción comunitaria” va más allá de operativos puntuales, y supone involucrar creativa y realistamente a los efectivos permanentes en el barrio en los destacamentos.

En estos momentos, la presencia de lo policial en el ámbito de trabajo con NNA tiene dos referentes concretos. Uno de ellos es el de la Policía escolar, cuyo cometido no pasa en muchas ocasiones de la función de vigilancia del plantel (con

desigual eficacia ante las agresiones de pandillas u otros grupos violentos), pero desaprovechando su papel potencialmente preventivo y articulador de las relaciones comunidad- escuela en el ámbito de la protección (además de no estar contemplada en la Ley de Educación).

El otro referente se halla en la Ley 14-94, en cuyo artículo 246 y ss. se establece la creación de una policía especializada en NNA, y cuyas amplias funciones, próximas incluso a las de un animador socio-cultural, superan las condiciones de preparación de los efectivos policiales con los que, en promedio cuenta el país. De hecho, este cuerpo especializado, presente, según la Ley, en todos los destacamentos policiales del país, no ha llegado a materializarse, pues el destacamento especializado en niñez de Villa Juana, es parte de los nuevos compromisos, pero no los agota.

Algunos expertos/as cuestionan, sin embargo, el posible papel – no ha pasado aún de proyecto — de esta policía especializada, a costa de que así se evite asumir a profundidad la reforma integral de toda la institución policial, en lo tocante a la protección, que es derecho de toda la ciudadanía. En el caso de la Ley 14-94, respecto a la protección de la niñez, el texto legal establece unos procedimientos para atender las situaciones de abuso y de conflicto con la ley de NNA, que las fuerzas de orden público han de conocer y aplicar como parte de una política de protección integral, y a fin de que los ciudadanos/as no sientan obstáculos o se disuadan de ejercer sus derechos.

Todas estas inquietudes nos llevan, pues, a sopesar la necesidad de ampliar nuestras referencias sobre experiencias relativas a la

- a) Participación de la policía en el despliegue de medidas de protección que afecten a la niñez.

- b) Contribución de la policía al Desarrollo Comunitario, a través de su implicación con otras instancias ciudadanas, en la vigilancia y co-gestión de espacios públicos, como las áreas de recreación infantil y las escuelas.
- c) Valoración de la creación de cuerpos de policía especializados en la protección a la niñez, en relación a la consolidación de los Derechos ciudadanos.

El sistema educativo dominicano ante el reto de ser inclusivo

La importancia de la escuela y del sistema educativo en la promoción de los Derechos de la niñez y la adolescencia está fuera de toda duda, al tratarse del sub-sistema social donde los NNA tienen una presencia más duradera, y donde son los clientes más directos de ofertas de servicios de desarrollo humano. O, como ya se ha señalado, sujetos de políticas públicas.

Actualmente, la reforma educativa dominicana refuerza el papel de sujetos de NNA, al concebir los aprendizajes escolares en función de los intereses y necesidades de los y las estudiantes, planteando que *“ser sujeto es la posibilidad de argumentar, elegir, razonar, interrogar y actuar (...) Se trata por lo tanto, de que pueda garantizarse, no sólo que los resultados del proceso educativo contribuyan a la formación de un tipo de ser humano, sino que en el mismo proceso se haga énfasis o se dé principal importancia a los seres humanos como agentes creadores, controladores conscientes, dueños de sus propias vidas”* (Fundamentos del Currículum, I, p 4-9).

Como parte del Discurso de la reforma educativa, declaraciones como ésta han calado en el micro-discurso de los maestros y maestras de aula, especialmente de aquéllos/as más próximos al mismo, como parte de procesos de capacitación en ser-

vicio. Sin embargo, hoy nos interesa más saber hasta qué punto estas concepciones están contribuyendo a transformar las relaciones humanas en los centros educativos, resaltando el protagonismo y la autonomía de los NNA.

En este sentido, el gran pedagogo brasileño Antonio Carlos (1995), nos advierte, frente al reto que supone el cambio, que *“cuando la vida cotidiana se transforma en rutina, la inteligencia y la sensibilidad se cierran para lo inédito y específico de cada caso, de cada situación. El manto disimulador de la familiaridad (...) es la manera encontrada por el educador para ausentarse de la exposición directa a esos impactos, de la agitación e intensidad de esas señales, de la diversidad de pedidos de auxilio, así como de la precariedad de medios, recursos y alternativas puestos a su alcance...”*

Y prosigue : *“Muchos de nosotros racionalizamos esa actitud de ausencia programada, refugiándonos en la coartada estructural; así se pospone enfrentar, de modo más humano y consecuente, esta gestión hasta que se den los cambios estructurales, cambios que nadie sabe cuándo ocurrirán o si ocurrirán. Ninguna ley, ningún método o técnica, ningún recurso logístico, ningún dispositivo político-institucional puede reemplazar la frescura y la inmediatez de la presencia solidaria, abierta y constructiva del educador ante el educando.”*

Si se nos excusa lo extenso de la cita, ella nos focaliza muy adecuadamente la tensión existente entre la formulación de las reformas educativas y la gestión del cambio para la transformación de las prácticas. En este sentido, al menos podemos reconocer que en República Dominicana, como en otros países, la reforma educativa en proceso, al menos en su formulación inicial desde Plan Decenal, en 1992, y la ampliación de los marcos legislativos, no es un regalo desde el Estado, sino fruto de una fuerte crítica social a la situación de la

educación nacional, en el marco de fuertes demandas de democratización de la Sociedad.

La actual reforma educativa dominicana nace con una honda inquietud de hacer frente a las condiciones de exclusión que perpetúa el sistema educativo heredado de la década de los '80, como citan Valera et al (2001), de la propia *Síntesis de Plan Decenal / Congreso Nacional de Educación* (pp.91-92), en relación a las políticas vinculadas a la realidad socio-económica, que sustentan la reforma:

- Dar respuesta a los problemas de exclusión y deserción del sistema educativo. Medidas pedagógicas y de bienestar social que incidan en la desigualdad en el acceso a la educación.
- Propiciar la participación de las comunidades más abandonadas y precarias.
- Impulsar el desarrollo de destrezas y potencialidades en una formación integral.
- Favorecer acciones educativas que atiendan de manera diferenciada a las características socio-culturales, necesidades de edades y específicas de distintos conjuntos geográficos, sociológicos o productivos.

Todo este conjunto de intenciones no estuvo al margen de las prioridades emanadas de la Conferencia de Jomtien, en 1990, que abre la década (la primera década) de la *Educación para todos* o EPT, un año después de la promulgación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Las conclusiones de Jomtien, reforzadas por las de la Cumbre mundial de la Infancia, del mismo año, insisten en que todos los niños/as han de tener acceso a la educación básica para el año 2000 a más tardar, como aspiración retada por la dura

realidad de 130 millones de niños privados del derecho a la Educación Básica, siendo dos terceras partes de esta cifra, niñas. Un tercio de los NNA inscritos en escuelas no lleva a término su escolaridad, y además, un alto porcentaje de cuantos lo logran, en realidad carecen de las habilidades y conocimientos que deberían haber adquirido.

La universalización del acceso a la educación, como parte de desarrollos nacionales, implica compromisos presupuestales que, aunque se entienden desde su vertiente cuantitativa (construcción de más aulas, especialmente en las zonas más desfavorecidas), requiere considerar también una vertiente cualitativa ligada a las propias concepciones acerca de la escuela y su papel en la promoción del desarrollo de NNA. En resumen, darnos cuenta de hasta qué punto, la escuela no genera desde sí misma mecanismos excluyentes que se suman a otros elementos estructurales que sitúan de por sí en desventaja a numerosos NNA.

Como nos recuerda Hammarberg (1998), *“La Convención de los Derechos del Niño destaca que la escuela debe ayudar a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades – art.29 —. Esto sólo puede suceder si los programas de estudio tienen que ver con la vida cotidiana de los alumnos y con lo que para ellos es importante : Las relaciones sociales inmediatas, la alimentación, la higiene y el medio ambiente. El punto clave es que la escuela debe impartir conocimientos adecuados para el niño, para su presente y su futuro”*.

El desafío que aquí se nos plantea resulta especialmente significativo para entender qué está pasando dentro de las aulas dominicanas, pues según datos del *Estado Mundial de la Infancia 2001*, para un porcentaje neto del 84%(niños)- 85 %(niñas) de escolarización en nivel básico (primario), la tasa de

estudiantes que alcanzan el 5° grado de la educación básica, se sitúa en un 58%. ¿Qué sucede con los niños, niñas y adolescentes que recorren estos primeros tramos de la enseñanza obligatoria, en relación a este tan alto índice de fracaso?

Otros datos de UNESCO (*Informe sobre la situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1994*), revelan, en relación a la eficiencia del sistema educativo dominicano, que un 1.8 es el promedio de años requeridos para la promoción de estudiantes dentro del sistema. En este sentido, otras fuentes (Gómez, 1996) recogidas en el Plan de acción UNICEF/ONAPLAN 1991-2001, nos añaden que sólo un 46% de los NNA entre 7-14 años tiene el estudio como actividad principal, mientras que un 10.9% estudia y trabaja, un 30.3% “estudia y hace otra cosa”, y un 9.5% “ni estudia ni trabaja”. El mismo documento, citando datos de la encuesta de población ENDESA'91 cifra en un 23.9% de niños y un 12.6% el total de NNA de 10 a 14 años que no sabían leer ni escribir.

Aun considerando numerosas variables externas a la escuela, que ejercen su influencia sobre el desarrollo integral de NNA, es necesario reconocer que estamos, pues, ante un proceso sobre cuyos resultados los educadores y educadoras tenemos un alto grado de responsabilidad.

En este momento, sin embargo, las estadísticas más debatidas y cuestionantes, a nivel nacional, son los porcentajes de superación anual de las “Pruebas nacionales”, o exámenes de pase de nivel, en 8° grado de básica, y 4° de media. Independientemente de los resultados de cada año, las pruebas nacionales, constituyen en sí una nueva fuente de exclusión para el porcentaje de estudiantes que cada año es reprobado, culpabilizándolo de los bajos estándares de calidad del sistema en su conjunto. Por otra parte, a lo interno de estas pruebas los porcentajes anuales arrojan un bajísimo nivel de desempe-

ño en materias consideradas básicas como Lengua y Matemáticas, sin que el escándalo periódico contribuya a generar un clima y estrategias realmente preventivas y promotoras de auténticos aprendizajes. Y es que el énfasis auténtico no está ahí, en el mecanismo de control social, sino en lo que pasa en el aula desde el inicio del nivel.

Las pruebas nacionales, pues, con la excusa de promover el desarrollo de la calidad educativa, constituyen un lastre y una contradicción al espíritu de democratización que caracterizó Plan Decenal, sobre todo por ser evidencia y causa de diferentes formas de exclusión del sistema, pues, como se sabe, el éxito en un examen se relaciona con variables de integración social, amén de otras competencias, que no todos los estudiantes tienen.

Entrando a analizar algunas de estas variables, las ONGs dominicanas participantes en el Informe citado (2000) sobre la aplicación de la Convención en el país, se refieren con preocupación a las situaciones de violencia que alteran la vida de las escuelas y sus entornos, y denuncian algunas otras situaciones típicas que “*conculcan el derecho de niños y niñas a la educación, al menos en casos como los que se detallan: **adolescentes embarazadas** (derivadas a escuelas nocturnas), **NNA con dificultades extremas de conducta y aprendizaje** (frecuentemente marginados/as o expulsados/as de los centros educativos, aún hallándose en situaciones de riesgo), y **niños y niñas sin acta de nacimiento**” a quienes en muchos casos se niega el acceso a la educación(pp.23-24).*

La consideración de éstas y otras situaciones pone a prueba la flexibilidad de los centros educativos, así como la creatividad de los y las docentes para asumir en sus aulas una diversidad que es la norma. El caso de la violencia, bajo diversas formas, en las escuelas, es un elemento retador permanente,

enmarcado en la visión y tratamiento de las normas disciplina-
rias.

Una nueva visión de la escuela, para hacer realidad el pos-
tulado o meta de una educación para todos, ha provenido, cu-
riosamente, de los márgenes del sistema, o áreas fronterizas
donde desarrollan su pedagogía diferentes innovadores/as a
quienes no asusta el reto de lo diferente. Así ha nacido la “Pe-
dagogía de la presencia”, del brasileño Antonio Carlos, fruto
de su trabajo con niños, niñas y adolescentes en situación de
conflicto con la ley.

Parecido es el caso de la Educación especial, ámbito que ha
redefinido intensamente naturaleza de acción en las dos últi-
mas décadas, demandando, con relativo éxito, la considera-
ción, para cada miembro de la comunidad educativa, de suje-
to de necesidades educativas especiales. Esto supone un giro
desde el punto de vista del estudiante, considerado individual-
mente en su evaluación, a un enfoque curricular, en el que la
percepción de “dificultades y logros” es fruto de las tareas,
actividades propuestas a los/as estudiantes, así como de las
condiciones creadas en el aula. Es decir, bajo este segundo
enfoque se acepta al ser humano en su diversidad, superando –
pretendiendo superar – toda estigmatización del/la estudiante.

En junio de 1994, la Conferencia Mundial de UNESCO
sobre la Educación de Niños con Necesidades especiales, ce-
lebrada en Salamanca, afianzó este marco. Como nos recuer-
da Hammarberg (1998), *“los dos puntos centrales del debate
eran que cada niño tiene el derecho fundamental a la educa-
ción y que cada niño posee características, intereses, habili-
dades y necesidades que son únicos. La combinación del prin-
cipio de la no discriminación – presente en la Convención — y
el reconocimiento de la unicidad de cada niño se convirtieron
en los pilares del sostén de la Declaración de Salamanca y de
su Marco Operativo.”*

La Declaración de Salamanca, al apostar enfáticamente por la educación inclusiva, reta a los sistemas educativos del mundo a que desarrollen una pedagogía realmente centrada en el niño y sus necesidades, salvando así las dificultades de adaptación que toda integración de diversidades conlleva. Aparte de sus consecuencias metodológicas evidentes para el trabajo de aula, una pedagogía así concebida previene numerosos abusos que año a año se cometen contra NNA al prevenir que sean etiquetados como “incapaces” — pretendiendo equipararlos a otras situaciones tal vez —, por el mismo sistema que sí ha sido *incapaz* de ofrecer los estímulos más adecuados al desarrollo de cada necesidad educativa (enfoque curricular).

El énfasis, pues, en organizar una escuela para todos y todas, se halla reflejado en la misma Convención de los Derechos del Niño, cuando se plantea como meta de la educación “*desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades*”, (art.29), como cuando plantea, casi con las mismas palabras, lograr “*la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible*”, (art.23), al referirse al derecho de todo NNA con cualquier situación de discapacidad a ser atendido en sus necesidades educativas especiales. Llegados a este punto insistimos en que, aunque este artículo de la Convención se refiere específicamente a NNA con cualquier tipo de discapacidad, la visión de escuela inclusiva supone atender ésa y cualquier exclusión, para ser auténticamente coherentes con un currículum que trabaje desde la diversidad.

Aunque el reto para las escuelas inclusivas pareciera ser individualizar más y mejor la enseñanza, las dificultades de los contextos más desfavorecidos (ratio, formación docente, gestión de aula...), y la propia filosofía de EPT han arrastrado

un mayor interés al denominado punto de vista curricular. En cualquier caso, el reto siempre es *personalizar* la enseñanza, para inagurar así, al decir de Emilio García Méndez en su prólogo a la obra citada de Carlos (1997), “*una auténtica presencia de la pedagogía*” en las escuelas de nuestra región. Para muchos/as docentes “personalizar” sólo se entiende como individualizar, atomizando en “paquetes” la oferta educativa, en lugar de un “personalizar” que supone llegar y estar en todos y todas, en su contexto, donde sí cobran sentido las necesidades individuales.

El manual preparado por UNESCO para el desarrollo de escuelas inclusivas (1999), sintetiza los principales aportes del punto de vista curricular :

- Cualquier niño puede experimentar dificultades en la escuela.
- Las dificultades educativas pueden sugerir medios de mejorar la práctica docente.
- Estos cambios permiten ofrecer mejores condiciones de aprendizaje para todos los alumnos.
- Los profesores deberán gozar de apoyo cuando intenten mejorar su práctica.

La Ley de educación desde la perspectiva de la niñez

En este apresurado repaso por los nuevos marcos que permiten gozar de una nueva ciudadanía a la niñez de nuestro país, no podíamos dejar de referirnos al otro gran marco legal, que, junto a la ley 14-94, atiende las necesidades de NNA. Nos referimos a la todavía *nueva* Ley general de Educación, o Ley 66-97, que sustituyó a la ley de 1951, representativa del período dictatorial.

¿En qué medida la Ley de Educación vigente reconoce el carácter de sujetos de políticas públicas, de niños, niñas y adolescentes?

Como parte de un proceso social que no modifica las percepciones y prácticas de la noche a la mañana, la Ley de Educación entendemos que combina elementos de corte asistencialista, aunque no lo pretenda, con una entusiasta confianza en el protagonismo de los y las estudiantes dentro del sistema educativo, pretendiendo propiciar un nuevo clima en las aulas para ello. Como sucede en otras leyes educativas, muchas de sus contradicciones tienen su origen en la percepción del sujeto-educando, sus necesidades, los fines de la educación, y el papel de la escuela.

Aunque la Ley sienta las bases para la equidad y la justicia educativas, dista mucho de estar concebida desde una óptica que integre también la perspectiva de niñez, en relación, básicamente, con estos aspectos :

- a) Visión del proceso educativo, su calidad y su “medición”, con énfasis –tanto para docentes como para estudiantes–, en parámetros externos al ser humano en sí : rendimiento (arts.59a , 61, 67, 150, 189), producción (41b), requerimientos de desarrollo (art.8b), *mejoramiento* de la salud mental, moral y física (art.6f), recursos humanos (art.5f, 99f), frente a una consideración de la niñez que la valore por sus capacidades *presentes* y con sentido propio, y no como etapa *preparatoria* a la vida adulta. En función de esto, la escuela, además de ser eficaz, también ha de propiciar el Derecho al juego, la recreación y la diversión (tan importantes para todo ser humano, máxime en la niñez), que sólo se cita para el nivel inicial (art. 34 f). La escuela, como ámbito de desarrollo integral de la niñez (art. 36a) necesita *concebirse a la medida del niño/a* : Como expresa

Hammarberg (1998), “*el niño tiene derecho a ser curioso, a hacer preguntas y recibir respuestas, a no estar de acuerdo, a probar y cometer errores, a saber e ignorar, a crear y ser espontáneo, a ser reconocido y respetado...hasta ahora todas las experiencias han demostrado de que una escuela concebida a la medida del niño es también la que suministra instrucción con la mayor eficacia*”.

- b) Se desaprovechan las potencialidades, saberes y capacidades de los NNA, a pesar de que el artículo 188 reconoce que “*el alumno es el primer responsable de su formación y para aprender a desarrollar su propio proyecto de vida y ejercitarse en la práctica de la democracia, debe participar de manera organizada, de acuerdo a su nivel de madurez, en la vida de la escuela y ser elemento de enlace entre ella y la comunidad*”. Sin embargo, los y las estudiantes están representados/as en cuotas mínimas en cada una de las instancias de decisión colegiada del sistema, desde el Consejo nacional de Educación hasta las juntas distritales y de centros, en todas las cuales (hasta en el propio Centro), sólo existe la presencia –decorativa – de un estudiante. Sólo en el proyectado Instituto de Bienestar estudiantil se convierte en dos. La participación luce como un adorno, ya que los consejos escolares y de curso son consultivos, y no se prevé ninguna posible función, así como capacidad de influir en adaptaciones curriculares desde la base (al igual que a los restantes sectores de la comunidad educativa, a quienes en el art.123h se les solicita “*especialmente el mantenimiento de la planta física y los programas de nutrición*” ¡!, citando en muy último lugar un vago “desarrollo curricular”).

Siguiendo con los consejos estudiantiles, incluso hasta el Consejo Nac. de Educación “*reglamentará...*” (art.189) y

“determinará las instancias de esa participación” (art. 188).

Poca confianza, pues, desde el mundo adulto, que se entiende, está capacitado para motivar y canalizar la participación de NNA en las escuelas adecuadamente (y si no lo sabemos hacer, ése no es un problema de los niños/as).

- c) La Ley no se enmarca en la Doctrina de protección integral de NNA, por cuanto obvia señalamientos claros, por ejemplo, sobre la protección frente a todo tipo de violencia (disciplina ligada a abuso, agresiones entre estudiantes, etc.), y la vigilancia debida al respecto por parte de familias y docentes (como establece la Ley 14-94) en un tema tan urgente, aunque no se olvida de prohibir las armas de fuego en planteles educativos (art. 18). Tampoco otras situaciones de riesgo son previstas, en relación a la coordinación inter-institucional para hacer efectivas las medidas de protección que la Ley 14-94 establece, como procedimientos de tutela o institucionalización, que necesitan de un seguimiento, y de que se facilite la reincorporación del sujeto a la comunidad educativa de origen una vez reparada la situación.

Cuando se describen las funciones y características del Instituto de Bienestar estudiantil (arts 177-180, apenas en una página, frente al detalle con el que se articula el INABIMA, el Consejo Nac. de Educación, instituciones al fin y al cabo, “adultas”), se “prometen” un conjunto de servicios sociales con un carácter compensatorio, más que desde una visión de Derecho : transporte, nutrición, salud, apoyo en materiales y útiles escolares, clubes, becas, y otros diversos aspectos concebidos bajo la filosofía de lo co-curricular (O sea, algo paralelo al currículo, y, como tal, externo a sus potencialidades y exigencias, que acaba siendo de segun-

do orden). Sin embargo, estos servicios “de apoyo”, que desde una perspectiva de mercado son bienes de consumo, se constituyen en variables claves para la motivación y éxito de los NNA en el sistema educativo, especialmente en los entornos más desfavorecidos. Desde una perspectiva de Derecho, este Instituto (aún no creado, por cierto), sería coherente si creara su propio “Fondo para protección y asistencia de los/as estudiantes”, tal y como la Ley planifica el correspondiente Fondo de pensiones, vg., del sector magisterial. Un Fondo así, para los y las estudiantes, destinado a paliar las consecuencias de situaciones de riesgo que comprometen la escolaridad, establecería una discriminación positiva como Derecho hacia los y las estudiantes más carenciados/as, previniendo la deserción escolar.

Entonces, la Ley, ¿piensa o no en los niños, niñas y adolescentes, principales clientes del sistema educativo? (*“En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas y privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño”* Art.3 Conv. Derechos del Niño).

En realidad, la única concreción que recoge la Ley sobre “bienestar estudiantil” se refiere al desayuno escolar, que se consagra en un artículo específico, el 178, y, que, a pesar de su efecto estimulante para que los NNA acudan a las escuelas, entendemos que se concibe y gestiona desde un enfoque asistencialista, por todo lo anteriormente expuesto.

Se nos podría objetar que esa ausencia de la niñez en la Ley de Educación obedece a que ésta atiende a diferentes edades, incluidas la de las personas adultas que son parte del Sistema educativo. Aun así, y aun usando diferentes denominaciones

generacionales, entendemos que los derechos y la participación de los y las estudiantes, de cualquier edad, están muy restringidos.

Otro ejemplo, que nos sitúa desde la perspectiva de Derecho, se refiere a la capacidad de que un/a estudiante –o su tutor/a– haga efectivo su Derecho a la educación, en caso de que éste le sea cuestionado por alguna disposición que considere arbitraria de algún miembro del Sistema educativo. ¿Existe un “Tribunal de asuntos estudiantiles” como el que ampara a los/as docentes (arts. 153-158), y en el que, por cierto, los/as estudiantes no están representados/as? ¿Se ha contemplado que el/la secretario/a de Estado “ratifique, modifique o anule” cualquier resolución sobre un/a estudiante, como el art. 88 h consagra para los funcionarios/as del Sistema?

Cuando se caracteriza el currículo, la Ley insiste (art.65) en que éste “*debe ser una respuesta desde el ámbito educativo al desarrollo integral del educando, a la problemática social y a la necesidad de democratización de la sociedad para el ejercicio de la ciudadanía responsable (...) Conjugando los intereses del estudiante y las exigencias del bien común, se debe reconstruir con ellos el saber y fomentar el diálogo, el debate, la búsqueda del consenso, el compromiso en la acción y la cultura de la participación activa*”. Hammarberg (1998) ilustra la madurez que manifiesta el presidente de la Asociación de alumnos de Suecia –educado en un Sistema educativo como el que auspicia el art.65–, cuando discrimina entre *poder, participación e influencia*:

*“Una escuela democrática da al alumno **poder** sobre su propio proceso de aprendizaje. Permite a los alumnos **participar** en la planificación, implementación y evaluación de su educación. Concede a los alumnos **influencia** en las cuestiones mayores de las políticas educativas (nótese los*

ámbitos)...*poder sobre los aspectos administrativos que les conciernen directamente, por ejemplo la compra de los materiales educativos* (cfr. cómo los excluimos en el art.185), etc.”

La filosofía curricular que refleja el art. 65 necesita, pues, concretizarse en compromisos visibles que amarren a la vida de la escuela el Derecho a la participación que consagra el art. 12 de la Convención de los Derechos del Niño, uno de sus cuatro pilares, y que es realista cuando entiende esta participación “*al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio*” y “*en función de la edad y madurez...en todos los asuntos que le afectan...*” (En el caso de los niños/as que aún no tienen esa capacidad de juicio propio, prima entonces el interés superior del niño/art.3 en los asuntos que les afectan).

En suma, la Ley 66-97, que consagra una nueva era de la educación dominicana, y tan generosa en formular los nuevos valores que precisa una nueva ciudadanía, aún precisa de ser más inclusiva, a pesar de que hace obligatorio el último año del nivel inicial. En este sentido, la breve referencia al sistema educativo en la Ley 14-94 (arts.97-98), compromete más a los educadores y educadoras a favor de la niñez (se plantea la atención de cero a seis años, vg., concibiendo el niño como ser integral), que gran parte de la actual Ley de Educación, cuyos requisitos de acceso a la docencia (art. 136) no especifican ninguna especial predisposición o sensibilidad al trabajo con la niñez.

¿Seguiremos siendo *precisamente* los educadores y educadoras unos visitantes en el mundo de los Derechos de la niñez?

La escuela en el tejido social: Otra lectura de lo institucional

Nuestra aproximación a una escuela en particular, y al cora-

zón de su cultura (Gibaja, 1991), tiene sentido, finalmente, en la medida en que, más que comparar la “coherencia” de su praxis con los marcos de ciudadanía social de la niñez analizados, tendamos a comprender y explicar dicha realidad para, en todo caso, contribuir a su reconstrucción. Como nos recuerda Santos Guerra (1990) en el paradigma ecológico “*importa más el ser de la escuela que el deber ser...La reconstrucción de la realidad del Centro escolar depende de la comprensión de los procesos internos y de las leyes que los rigen e impulsan.*”

Aunque una aproximación de estas características será parte de otro análisis, no queremos concluir sin aportar, desde este enfoque, algunos elementos, que, para entender la realidad de la escuela *República del Uruguay*, en Villa Francisca, es necesario integrar :

- a) Las características de los sujetos estudiantes, docentes y restante personal del Centro (si también pertenecen al entorno, sobre todo), de sus familias y del entorno de Villa Francisca en general, presentes en la vida del Centro, así como la relación de la escuela con el entorno y las familias.
- b) Las características físicas del Centro, y organización de espacios, en relación a satisfacer las necesidades de aprendizaje, tal y como plantea la Ley de Educación.
- c) Las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje generados en cada aula, a través de la particular relación docente-estudiante, y de la formación y creencias pedagógicas del primero.
- d) Las características de la gestión del Centro, como conjunto de relaciones profesionales y humanas entre el equipo docente, el equipo de dirección y equipos de apo-

yo existentes, así como entre todos éstos y los/as estudiantes y sus familias.

- e) Relación con las instancias de administración distrital, regional y central del sistema educativo, en relación al equilibrio entre supervisión y autonomía, así como disponibilidad de los recursos que prevé la Ley.

BIBLIOGRAFÍA

- AMIAMA, C. y SCHEKER, A. (2000) : *Proyecto de aula*. Santo Domingo, Cuaderno núm.6 Educación en la diversidad.
- AA.VV. (1994) : *Fundamentos del Currículum I y II*. Sto.Domingo, SEEBAC. Serie Innova 2000, nº 2 y 3.
- AA.VV.(1995) : *Nivel Básico*. Sto.Domingo, SEEBAC. Serie Innova 2000, nº5.
- AA.VV. (1998) : *Ley 14-94. Código para la protección de Niños, Niñas y Adolescentes/ Convención internacional de los Derechos del Niño*. Santo Domingo, Organismo Rector.
- AA.VV. (2000) : *Educación para todos. Evaluación al año 2000. Informe República Dominicana*. Santo Domingo, SEEC. Serie Gestión educativa, Núm.1.
- AA.VV. (2000) : *Síntesis de medio término del Plan Decenal de la educación*. Santo Domingo, SEEC, Serie Gestión educativa, núm.3
- AA.VV. (2000) : *De menor a ciudadano. Implementación de la Convención de los Derechos del Niño en AL y el Caribe*. Panamá, UNICEF/TACRO. Vol.II.
- AA.VV.(2001) : *Estado Mundial de la Infancia. 2001*. New York, UNICEF.
- BARRIUSO, A., et al (2000) : “La educación pública en la prueba de fuego”. En Rev. *Ahora*, núm.1166.
- COALICION DE ONGs (2000) : *Informe alternativo de las ONGs sobre el cumplimiento de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño*. Santo Domingo, Mimeo.

II CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE MINISTRAS/OS Y ALTO RESPONSABLES DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA (2000) : *Declaración de Panamá. La voz iberoamericana con y por la infancia y la adolescencia en el nuevo milenio, base de la justicia y la equidad.* Panamá.

GOMES, A.CARLOS (1995) : *Pedagogía de la presencia. Introducción al trabajo socio-educativo con adolescentes en dificultades.* Buenos Aires, UNICEF/Losada.

HAMMARBERG, T. (1998) : *La escuela y los Derechos del Niño.* Florencia, UNICEF/Centro Incenti.

FISKE, E.B.(1998) : *Oportunidades perdidas: Cuando la escuela no cumple su misión.* París, UNESCO. Foro Consultivo Educación para todos/ Situación y tendencias.

GIBAJA, R.E.(1991) : *La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza.* Buenos Aires, Aiqué.

GOMEZ,J., DUVAL,M. & SELIG, J. (1996) : *Análisis de la situación de la niñez y la mujer en la República Dominicana. Versión amplia.* Santo Domingo. Inédito (Existe otra versión publicada de CESDEM/ UNICEF).

MARTINEZ, A. y otras (1999) : *Comentario al proceso de reforma legislativa en República Dominicana,* en BELOFF, M. y GARCIA, E.:*Infancia, ley y democracia en América Latina.* Bogotá/ Buenos Aires, Tenis/ De Palma.

SANTOS, M.A.(1990) : *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares.* Madrid, Akal.

SEDA, E. (1997) : *Niño sujeto de Derechos y Ciudadano en políticas públicas.* Campinas, Brasil. UNICEF. Mimeo.

SEDA, E. (2000) : *El neoliberalismo, el niño y el siglo veintiuno.* Campinas, Brasil.Mimeo.

TONUCCI, F. (1997) : *La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad.* Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

VALERA, CH. (2001) (coord.) : *¿Cambia la escuela? Prácticas educativas en la escuela dominicana.* Santo Domingo, FLACSO-PREAL/ UNICEF.

ZAITER, J. (1996) : "La familia en República Dominicana". En rev. *Maestras y maestros: Prácticas y cambio.* Núm.20.